Cristina Bojan

# *Quo vadis educatio?*

## Despre dimensiunea europeană a educației

Presa Universitară Clujeană

**CRISTINA BOJAN**

# *QUO VADIS EDUCATIO?*

## DESPRE DIMENSIUNEA EUROPEANĂ A EDUCAȚIEI

**CRISTINA BOJAN**

# *QUO VADIS EDUCATIO?*

## DESPRE DIMENSIUNEA EUROPEANĂ A EDUCAȚIEI

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ**

**2014**

*Referenţi ştiinţifici:*

**Prof. univ. dr. Andrei Marga**

**Prof. univ. dr. Carmen Creţu**

**Prof. univ. dr. dr. dr. h.c. Constantin Brătianu**

**ISBN 978-973-595-733-9**

**© 2014 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parţială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă şi se pedepseşte conform legii.**

**Universitatea Babeş-Bolyai**
**Presa Universitară Clujeană**
**Director: Codruţa Săcelean**
**Str. Hasdeu nr. 51**
**400371 Cluj-Napoca, România**
**Tel./fax: (+40)-264-597.401**
**E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro**
**http://www.editura.ubbcluj.ro**

# Cuprins

Introducere ..... 9

1. Delimitări conceptuale ..... 13
   1.1. Conceptul de educaţie ..... 13
   1.2. Conceptul de universitate ..... 21

2. Abordări filosofice ale conceptului de educație ..... 29
   2.1. Abordarea idealistă și umanistă. Educația în filosofia idealismului clasic german ..... 30
   2.2. Abordarea critică a lui Friedrich Nietzsche ..... 53
   2.3. Abordarea teoriei critice. Conceptul de educație a lui Horkheimer și Adorno ..... 68
   2.4. Abordarea teoriei sistemelor a lui Talcott Parsons ..... 86
   2.5. Abordarea funcționalistă a lui Niklas Luhmann ..... 94
   2.6. Abordarea pragmatismului universal a lui Jürgen Habermas ..... 113
   2.7. Abordarea critică a lui P.K. Liessmann și a lui Richard Münch ..... 130

3. Dimensiunea europeană a educaţiei ..... 141
   3.1. Contextul modernității și a procesului de europenizare ... 142
      3.1.1. Criza europeană (criza identității europene, a culturii europene, a democraţiei, a conceptului de educaţie) ..... 148

3.2. Dimensiunea europeană a educaţiei ..... 189
3.2.1. Abordare din perspectiva politicilor educaţionale europene ..... 190
3.2.2. Abordare filosofică a dimensiunii europene a educaţiei ..... 210

Concluzii ..... 225

Bibliografie ..... 229

**„Focul nu se poate da – doar aprinde!**
**Așa funcționează orice învățătură și educație.”**
**(Müller Péter)**

**„Tüzet nem lehet adni – csakis meggyujtani!**
**Így működik minden tanítás és nevelés.”**
**(Müller Péter)**

# Introducere

Ce este educația? Dacă am întreba trecătorii de pe stradă, cu siguranță toată lumea ne-ar da un răspuns, deoarece fiecare dintre noi a avut tangență cu acest concept și îl poate defini prin prisma experiențelor proprii acumulate în familie, în instituții educaționale, din cărți, din interacțiunile cu ceilalți oameni sau din alte surse.

În această căutare de definiții am întâlni cu siguranță o sumedenie de termeni care țin de contextul actual al învățământului pe plan național și internațional, precum: evaluare, competențe, bacalaureat, politici educaționale, studiul PISA, clasamente universitare, procesul Bologna, EHEA, internaționalizare, învățământ de calitate și de masă, recunoașterea diplomelor, angajabilitate, societate informațională etc. Prin mass-media și internet suntem expuși în fiecare zi unei avalanșe de informații legate de sistemul educațional și de procedurile administrative, de relația dintre profesori și elevi, de politici și trenduri naționale și internaționale. Dar oare în acest labirint de informații și în graba de a le procesa nu ne scapă ceva esențial? Ne mai întrebăm oare ce știm de fapt despre educație? Care ar fi esențialul ei? Cu ce ne îmbogățește viețile? Devenim oare mai fericiți prin educație?

Motoul ales oglindește esența educației. El deschide un drum al cugetării despre educație, despre ființa umană, despre rostul formării umane, despre istoria educației oprindu-se la diferite concepte și abordări, ca într-un final înseși această cugetare să devină un foc aprins.

În această carte doresc să prezint acele aspecte al conceptului de educație care în ultimele decenii au fost neglijate, ba chiar uitate, în discuțiile mediatizate despre educație. Căutarea mea a pornit de la dorința de a înțelege finalitatea politicilor educaționale europene (în pragul aderării României la UE), de a înțelege ce înseamnă expresiile întâlnite în diferite discursuri precum „educație europeană", „valori europene în educație", „dimensiunea europeană a educației", pentru a ajunge la întrebarea cheie Ce este de fapt educația? Întrebarea – fiind una filosofică și foarte veche – cere un răspuns pe măsură, de aceea am trecut în revistă diferite abordări filosofice ale educației (preponderent din spațiul germanofon) prin care se conturează tradiția de gândire europeană. Sumarizarea acestor abordări filosofice ale conceptului de educație, realizată în Capitolul 2, constituie suportul filosofic al conceptualizării dimensiunii europene a educației, de aceea am trecut în revistă înțelesurile acestui concept începând cu cel al idealismului clasic german, urmat de cel critic al lui Friedrich Nietzsche, de cel al teoriei critice lui Max Horkheimer și Theodor Adorno, de cel funcționalist al lui Talcott Parsons și Niklas Luhmann, de cel al pragmaticii universale a lui Jürgen Habermas, pentru a încheia cu cel al criticii sociale a lui Konrad Paul Liessmann și Richard Münch.

Contextul ales pentru creionarea conceptului de dimensiune europeană a educației este reprezentat de procesul de europenizare care își are rădăcinile în modernitate. Pentru a înțelege problemele cu care se confruntă societatea de astăzi și viziunea actuală asupra conceptului de educație este nevoie să înțelegem modernitatea și schimbările aduse de ea. Din acest motiv am considerat importantă prezentarea contextului mai larg al modernității, urmată de cea a procesului de europenizare și de implicațiile acestui proces. Aceste implicații au conturat contextul

actual european, considerat de numeroși intelectuali unul de criză, de aceea, în Capitolul 3, am prezentat ramificațiile acestui concept: criza identității europene, criza culturii europene, criza democrației și criza conceptului de educație.

Însemnând prin definiție o perioadă de tensiune, de tulburare și de dificultăți care se manifestă în societate criza s-a dovedit de-a lungul istoriei umanității o perioadă propice evoluției umane, deoarece, pentru găsirea soluțiilor, a fost întotdeauna nevoie de gândire creativă, de o schimbare de paradigmă, de modificarea perspectivei asupra realității, conducând astfel la crearea unor viziuni înnoitoare și a unor noi echilibre în societate.

De altfel care ar putea fi preocuparea cea mai importantă în căutarea soluțiilor dacă nu educația înseși? În cadrul educației ne cizelăm gândirea, înțelegerea asupra lumii şi, la urma urmei, ne cizelăm întreaga ființă; prin intermediul acestui proces formăm lumea care ne înconjoară, chiar dacă nu suntem conștienți întotdeauna de importanța rolului educației în viața noastră. În fapt, criza conceptului de educație pornește de la îngustarea sensului dat acestui concept.

Bineînțeles că ne putem întreba dacă a existat vreodată în istoria omenirii o epocă în care educația manifestată în cadrul societății a urmat sensul profund al acestui concept. Această carte oferă doar un suport pentru posibile dezbateri asupra conceptului de educație și dimensiunii ei europene, prezentând „ceea ce este" și deschizând astfel o fereastră către ceea ce ar putea să însemne educația în viitor. Și, în măsura în care cititorul acceptă provocările acestor noi orizonturi, răspunsul final asupra educației nu poate decât să-i aparțină.

# 1. Delimitări conceptuale

## 1.1. Conceptul de educație

Conceptul de educație, strâns legat de existența umană, a fost și este tematizat filosofic, metaforic etc. în toate tradițiile de gândire ale omului despre sine. Educația ține de căutarea răspunsului la întrebarea referitoare la scopul și obiectivul formarii de sine și a formării umane în general. Acest concept a devenit subiectul a numeroase interpretări și abordări precum cea teleologică, teologică, empirică, funcțională sau cea referitoare la libertatea individuală și socială a formării și a autodefinirii umane. Cert este că, în pofida tematizării prolifice a acestei teme, nu s-a ajuns la o clarificare general acceptată a relației dintre elementele sale (concepte, fenomene, procese ce țin de educație)[1].

În centrul acestui concept se situează însuși omul, fiind obiectul și subiectul actului educațional ce are la bază capacitatea sa de învățare. În tradițiile de gândire europene, învățarea este înțeleasă ca un proces de schimbare atât a individului, cât și a societății, ce poate fi interpretată în diferite feluri (creștere, maturizare, adaptare etc.). În tradiția greacă este prezentă deja în mitologie, literatură și filosofie ideea că omul, prin simpla sa natură, nu este o ființă desăvârșită, ci poată să devină astfel prin educație.

Din prezentarea lui Hesiod realizată de Platon în Protagora[2] reiese că la începuturi rasa umană a fost necizelată, nepregătită

[1] Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, „Bildsamkeit/Bildung", în D. Benner, J. Oelkers, Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 2004, p.174.

[2] Platon, Protagora, 320 c-323 c.

(akosmeton), referindu-se la prima natură a omului, cea fizică (physis). Cu ajutorul învățării și capacității sale de perfectibilitate, omul poate să-și dobândească cea de a doua sa natură, cea socială (nomos).

Și în conceptul educațional lui Aristotel se regăsește această idee. El distinge trei ipostaze ale sufletului uman – un suflet vegetativ, căruia îi sunt caracteristice hrănirea și procrearea; unul animal căruia i se mai adaugă capacitatea de a avea dorințe, memorie și imaginație; și un suflet rațional, având ca element central gândirea, ce îl ghidează către adevăr. Scopul fundamental al devenirii omului prin educație este virtutea ce se obține prin subordonarea sufletului vegetativ și animal de către cel rațional. Astfel, prin educație, omul ajunge de la starea de sălbăticie la cea de om desăvârșit[3].

Pentru o înțelegere mai exactă a conceptului de educația, vom prezenta în continuare și etimologia termenilor care-l exprimă. Sensul etimologic al cuvântului educație înseamnă creștere, hrănire, cultivare și provine din substantivul latin educatio, -nis. Majoritatea limbilor europene au preluat termenul educatio provenit din limba latină și sensul acestuia. În literatura de limba germană întâlnim însă pentru educație doi termeni, Erziehung și Bildung. Diferența de sens dintre aceste cuvinte este sesizabilă datorită etimologiei. Termenul Erziehung provine din verbul irziohan (germana veche) cu sensul de a sustrage, a crește, și se referă atât la om cât și la animale. Prin lărgirea acestui sens s-a ajuns la cel de formare a caracterului, a spiritului unei persoane și la susținerea dezvoltării ei. Acest sens este apropiat celui latin, educatio. Conceptul Erziehung este, așadar, unul descriptiv

[3] Vezi Constantin Cucoș, Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale, Polirom, 2001, pp. 29-34.

analitic și normativ, deoarece denotă procesul de educare, rezultatul acestui proces, precum și obiectivul și criteriile pentru anumite acțiuni[4] .

Cuvântul Bildung are ca rădăcină Bild (imagine), care din punct de vedere etimologic este legat de sensul Sinnbild, Zeichen (simbol, semn), iar în germana veche bildunga era folosit cu sensul de abbilden, Bildnis (a copia, portret) și Gebilde, Gestalt (creație, figură) fiind corelat cu imago și forma, immitatio și formare. Uzul cuvântului în domeniul filozofic este legat de aria semantică mistic-teologică din Evul mediu târziu. Sensul, care denotă un proces spiritual, i-a fost adăugat cel mai probabil de Meister Eckhart care – prin legarea ideii de imagine mistică (divină) cu cuvântul forma din limba latină (ce apare atât în Geneză, 1:26 cât și în transformarea lui Paul, Corinteni 2, 3:18)[5] – formează sensul de a fi transformat și reintegrat în divinitate. Iar procesul, Bildung, este transformarea pornită din imaginea divinului din sufletul omului care se îndreaptă către divin și se reintegrează în acesta[6].

Într-o următoare epocă, în secolul al XVIII-lea, sensul termenului Bildung trece printr-o transformare majoră datorită secularizării, a filosofiei iluministe și a formării sistemului educațional modern.

Precum reiese și din celebra scriere Über die Frage: was heisst aufklären? (1784) a lui Moses Mendelsohn, termenii Bildung (educație), Aufklärung (iluminism) și Kultur (cultură) sunt nou-

[4] Wienfried Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, Kröner Verlag, Stuttgart, 2000, pp. 156-157.

[5] Corinteni 2, 3: 18 „in eandem imaginem transformamur". Vezi Joachim Ritter (ed.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Schwabe& Co Verlag, Stuttgart, Basel, 1971, p. 922.

[6] Joachim Ritter (ed.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Schwabe& Co Verlag, Stuttgart, Basel, 1971, p. 922.

venite în limbajul uzual, deoarece țineau de limbajul celor învățați, la care aveau acces doar puțini. Raportul acestor trei termeni indică noua conotație a sensului cuvântului Bildung. Cultura și iluminarea sunt componentele educației, prima fiind legată de aspectul practic (artistic creator), iar a doua de cel teoretic. Gradul de educație al unei națiuni este redat de măsura în care este armonizată menirea omului ca individ cu starea socială a națiunii (El distinge două aspecte în stabilirea menirii omului, cel individual și cel social). Iar obiectivul și măsura tuturor strădaniilor ființei umane este de a-și găsi menirea[7].

Viziunea lui Kant asupra educației a marcat puternic teoria și filosofia educației până în zilele noastre. Și la el regăsim imaginea omului a cărui natură are două dimensiuni sau – pentru a ne exprima într-un fel mai apropiat contextului epocii lui Kant – omul este cetățean al două lumi: pe de o parte, prin corpul său fizic, prin simțurile și motivațiile lui, el face parte din lumea fizică, empirică, a naturii și a societății, care prin legile sale cauzale îl determină; pe de altă parte, el ține de lumea transcendentală, în termenii lui Kant de lumea inteligibilă a rațiunii umane. Această lume este superioară lumii fizice, deoarece prin gândirea și acțiunile desfășurate în spiritul libertății, autonomiei și vieții izbutite, omul este capabil să se autodetermine. În această lume a transcendentalului, diferențele individuale dintre oameni nu mai au un rol decisiv, deoarece cu toții se raportează la o conștiință morală umană generală. Obiectivul cel mai înalt educațional este de a perfecționa umanitatea cu ajutorul rațiunii, prin formarea unei conștiințe a moralității supreme. Acesta este un proiect

[7] Moses Mendelssohn, „Über die Frage: was heisst aufklären?", în Erhard Bahr (ed.), Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Philipp Reclam, Stuttgart, 2006, pp. 3-5.

comun, un ideal, la care contribuie fiecare generație și fiecare individ în parte, fără ca indivizii să ajungă să trăiască împlinirea acestui ideal în viitor, deoarece viața umană este doar o firimitură din viața lumii[8].

Sensul de bază al conceptului de educație (Bildung) folosit astăzi s-a conturat în linii mari în secolele XVIII-XIX în urma abordărilor iluministe, neo-umaniste și idealiste. Bineînțeles, aceste abordări se înrădăcinează în tradiția gândirii despre educație a Antichității și a Evului Mediu. În cultura europeană, începuturile gândirii despre educație sunt marcate deja de situații/momente de ruptură în care modelul tradițional de ordine este pus sub semnul întrebării, pierzându-și puterea de orientare și de explicare a lumii. D. Benner este de părere că, în Europa, a existat un prim moment de ruptură în Grecia antică, prin formarea unei culturi a rațiunii (reflectată în știință, filosofie, ordine politică etc.), această epocă fiind numită și Iluminismul grec sau primul Iluminism, pe când un al doilea moment de ruptură a apărut în Iluminismul din secolul al XVIII-lea[9]. De atunci termenul Bildung desemnează atât procesul de formare a omului întreg cât și rostul și obiectivul existenței umane[10].

Chiar și scurta prezentare a termenului educație de mai sus ne revelează o serie de diferențe de abordare a conceptului de educație. Aceste diferențe provin din variile moduri de a înțelege și de a forma o imagine despre ființa umană, imagine care stă la baza teoriilor educaționale. Astfel, unele teorii descriu modele de

[8] Prezentarea mai detaliată a conceptului educațional al lui Kant urmează în capitolul 2.1.

[9] Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, „Bildung – Theorie der Menschenbildung", în G. Mertens, U. Forst, Handbuch der Erziehungswissenschaft, vol. 1, Ferdinand Schöning Verlag, München, Wien, 2008, p. 209.

[10] Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen (2004), p. 174.

convieţuire socială, concentrându-se pe dimensiunea socială a educaţiei, altele se focusează asupra dimensiunii psihologice a fiinţei umane sau asupra dimensiunii filosofice a procesului educaţional. Fiecare abordare exploatează mai mult o dimensiune şi neglijează alta, în centrul fiecăreia aflându-se diferite teme esenţiale şi având diferite moduri de argumentare specifice.

Până la sfârşitul secolului al XIX-lea ştiinţa educaţiei a realizat paşi mari pe calea creării propriei autonomii şi independenţe ştiinţifice, lărgindu-şi aria de cercetare, elaborând metode noi şi dezvoltând numeroase teorii şi auto-reflecţia ştiinţifică. În secolul al XX-lea, ştiinţa educaţiei a cunoscut o perioadă a dezvoltării teoretice foarte dinamică şi multilaterală datorită întrepătrunderilor interdisciplinare şi a dezvoltării practicii pedagogice prin schimbările sistemelor educaţionale naţionale influenţate şi de diferitele politici educaţionale.

Teoriile educaţionale post-kantiene conduc în două direcţii de abordare a conceptului educaţiei şi rolului persoanei în formarea educaţională: subiectivistă şi obiectivistă[11]. Aceste două direcţii, diferenţiate de D. Benner, pot fi comparate cu cele două curente de bază ale tradiţiei de gândire ştiinţifică europeană. Ne referim aici la filosofia ştiinţifică, care îşi are rădăcinile în pozitivism şi abordează problemele realităţii cu exactitate ştiinţifică, şi la filosofia vieţii, care subliniază individualitatea şi rolul fiinţei umane în lume, militând pentru păstrarea valorilor umane[12]. Consider că abordările subiectiviste şi obiectiviste ale teoriilor educaţionale sunt oglindiri în domeniul ştiinţei educaţiei ale celor două curente şi, totodată, moduri de abordare din tradiţia gândirii ştiinţifice europene.

---

[11] Vezi Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen (2008), pp. 274-276.

[12] Vezi I. Mészáros, A. Németh, B. Pukánszky, Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe, Osiris, Budapest, 2005, p 213.

Abordarea subiectivistă a educației se concentrează asupra autoformării subiectului/ individului și ocupă un loc esențial în viziunea educațională a filosofiei neoumaniste și idealiste clasice. Conform acestei viziuni, lumea înconjurătoare a individului, adică semenii săi, obiectele, bunurile culturale etc. constituie obiectele, materia, mijloacele, partenerii de interacțiune necesari procesului educațional. În această abordare, omul este un artist, iar creația lui este însăși formarea propriei persoane, el se auto-creează. Bineînțeles că acest proces de creație este ghidat de conștiința morală conform ideilor lui Kant, Fichte, Hegel. Acest subiectivism este clar exprimat într-un aforism a lui G. Ch. Lichtenberg[13] în care spune că „Lumea nu de aceea există să fie recunoscută/explicată de noi, ci să ne formăm noi pe noi înșine în ea".

La această capacitate de autocreație apelează și diferitele abordări ale pedagogiei de reformă, apărute la începutul secolului al XX-lea – mă refer aici la conceptele lui Ellen Key, Maria Montessori, Rudolf Steiner, ca să enumăr doar câțiva dintre cei mai cunoscuți gânditori și pedagogi – conform cărora se pune accent pe dezvoltarea abilităților personale ghidate de însăși natura copilului și legile interioare ale ființei sale. Adică procesul educațional urmează etapele de dezvoltare psihică și morală firească a copilului, iar conceptul pedagogic care susține acest proces se bazează pe cunoștințe biologice, antropologice și pe cele aparținând psihologiei dezvoltării[14].

Abordarea obiectivistă este caracteristică conceptelor educaționale moderne, dezvoltate mai ales în secolul al XIX-lea, în epoca industrializării, caracterizată prin răspândirea educației de

[13] Georg Christoph Lichtenberg (1742 – 1799), scriitor german, matematician și primul profesor german de fizică experimentală la Universitatea din Göttingen.

[14] Vezi I. Mészáros, A. Németh, B. Pukánszky (2005), pp. 177-211.

masă, pătrunderea gândirii tehnice și utilitariste, precum și prin creșterea rolului științelor naturii în domeniul educației[15].

În cadrul acestor conceptualizări accentul cade pe obiectul formării, ca, de exemplu, pe elaborarea și transmiterea unui canon clasic educațional, a mijloacelor și metodelor de educație. În cazul acesta, individualitatea are doar un rol subordonat scopului formării, care urmărește alinierea și adaptarea la standardele generale, având un obiectiv utilitarist sau integrarea individului în structurile sociale și sistemice din mediul lui.

Teoriile educaționale din secolul al XX-lea se conturează și ele pe linia celor două curente de bază ale tradiției de gândire științifică europeană susnumite. De exemplu, începând din anii douăzeci, se pot observa două tendințe: pe de o parte, s-au fortifiat curentele sociologice și social-pedagogice care cercetau, interpretau, explicau lumea și realitatea pe baze empirice și raționale (ca de ex. Sociologia lui Emile Durkheim); pe de altă parte, a apărut tendința de opoziție față de interpretările empirice, fie prin căutarea înțelegerii fenomenelor lumii și vieții umane în mod intuitiv (ca, de pildă, în teoriile pedagogiei de reformă), fie prin elaborarea bazelor epistemologice ale disciplinelor socio-umane (exemplele fiind aici Wilhelm Dilthey[16], teoria culturală și pedagogică a lui Eduard Spranger, neokantianismul lui Paul Natorp etc.)[17].

Teoriile și conceptele educaționale de-a lungul istoriei făceau referire și la o formă specializată a educației, și anume la universitate.

---

[15] Vezi A. Reble, Geschichte der Pädagigik, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1967; R. Winkel, (ed.), Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zu Gegenwart, Pädagogischer Verlag, Düsseldorf, 1988.

[16] Vezi Andrei Marga, Introducere în filosofia contemporană, Polirom, Iași, 2002, pp. 73-80.

[17] Vezi I. Mészáros, A. Németh, B. Pukánszky, (2005), pp. 213-223.

## 1.2. Conceptul de universitate

Conceptul de universitate își are rădăcinile în relația educației cu știința. Educația înseamnă atât dobândirea paradigmatică a cunoștințelor despre sine și despre lume, cât și reflecția asupra acestor cunoștințe. În această ordine de idei, ideea universității în care sălășluiește ideea științei – ca pătrunderea spirituală a lumii pentru a dobândi cunoaștere – nu se poate separa de ideea educației.

În Europa universitățile au apărut în urma marii mișcări intelectuale din secolul al XII-lea, care promova răspândirea științei. Astfel s-au înființat universități în Italia, Franța, Spania, Anglia ca idealuri ale studiilor superioare în religie, medicină și drept. Primele universități erau cea din Bologna, Paris și Montpellier, având ca specialitate dreptul, medicina, teologia și filosofia.

Aceste prime universități au fost urmate de numeroase altele în secolele următoare, având ca scop nu numai generarea și răspândirea științei, ci și susținerea pietismului sau a calvinismului, cu intenția de a asigura în regiuni anumite existența unui cler și a unei birocrații competente[18].

O altă epocă importantă a dezvoltării universităților a fost secolul al XIX-lea, deoarece în această perioadă s-au înființat universitățile napoleoniene din Franța, universitatea humboldtiană din Berlin și universitatea civică din Anglia. Universitatea napoleoniană a fost concepută ca ansamblu de instituții de stat, controlată de aceasta, având ca scop asigurarea formării conform doctrinei dominante promovată de stat.

[18] Vezi Microsoft® Encarta® Enzyklopädie Professional 2003.

Cu apariția universității civice din Anglia, universitățile au înființat legături tot mai profunde cu mediul economic și tehnologic înconjurător și au preluat formarea în profesii comerciale și industriale.

Universitatea humboldtiană se bazează pe o concepție neoumanistă, având ca misiune cultivarea cunoașterii și ca principii organizatoare libertatea academică, unitatea dintre predare și cercetare, dintre știință și formare, și cultivarea unei științe pure sub primatul filosofiei[19]. Acest model a devenit cel mai răspândit în Europa și a fost preluat și combinat și de marile universități din SUA.

Aceste trei modele au influențat în mare măsură formarea universităților de azi.

Diferitele modele de universități au avut la bază ideea universității, concept mult discutat, care a dat naștere la numeroase abordări. Una dintre aceste abordări este cea a lui Henry Cardinal Newman, autorul Ideii de universitate, din perspectiva educației liberale.

El a definit universitatea ca un loc al educării prin predare, un loc al educației liberale: „Cunoașterea este un scop în sine. Mintea umană este constituită într-un asemenea fel încât orice fel de cunoștințe, de orice natură, sunt propria sa răsplată", iar educația liberală este „procesul de formare prin care intelectul, în loc de a fi format pentru sau sacrificat în numele unui scop anume sau accidental, cum ar fi o meserie sau un domeniu specifice, sau pentru studiul științei, este disciplinat pentru beneficiul propriu, pentru percepția propriului său subiect/obiect, și pentru cea mai înaltă cultură proprie". „Dacă trebuie desemnat

[19] Andrei Marga, Bildung und Modernisierung, Cluj University Press, Cluj-Napoca, 2005, pp. 312-314.

un scop practic pentru un curs universitar, atunci acela ar trebui să fie formarea unor membri demni ai societății. Arta vieții sociale, iar scopul său final este a fi apt pentru lume"[20].

Educația liberală ar trebui de asemenea să fie o educație largă, care să acopere o varietate de domenii, mai degrabă decât să accentueze un singur domeniu. Newman era conștient că studenții nu pot să studieze toate disciplinele, însă pe de altă parte acest fapt nu trebuia să împiedice universitatea să fie un loc cu o largă deschidere în toate domeniile, unde tradițiile de gândire îi învață pe studenți să se respecte, să se consulte și să se ajute reciproc. Astfel se creează o atmosferă de gândire pură, pe care studentul o și respiră, deși în cazul său particular studentul se preocupă de doar câteva materii din multitudinea existentă[21]. Într-un astfel de loc/universitate, studentul deprinde liniile generale ale cunoașterii, principiile pe care se bazează, proporțiile părților sale, zonele luminate și cele umbrite, punctele sale tari și cele slabe, pe care în alt fel nu ar putea să le înțeleagă. Astfel, această educație este „liberală"[22].

O a treia temă asociată de obicei cu educația liberală este reprezentată de afirmația că educația liberală creează un individ liber și autonom, liber de orice limitări a priori. Un individ poate să fie liber și complet uman doar după ce și-a supus toate convingerile testului rațiunii; această părere a exprimat-o chiar și Socrate când a afirmat că viața nesupusă scrutinului nu merită trăită. De asemenea, o educație liberală este o educație pentru cetățenie. În secolul al XIX-lea, și probabil și în viziunea lui Newman, educația liberală era destinată unei elite restrânse alcătuită din viitori

[20] John Henry Cardinal Newman, The Idea of a University, Blackwell, 2005, p. 46.
[21] Ibidem, p. 57.
[22] Ibidem, p. 62.

lideri. Însă în secolul al XX-lea, au fost recuperate tradițiile greco-romane ale educației liberale.

Pentru Newman, universitatea era un loc predominant dedicat predării, mai ales la nivel de undergraduate. Nu pomenește nicăieri în cartea sa de activitățile de cercetare ca atare, deși afirmă că un profesor trebuie să se informeze în măsura posibilului asupra a tot ce ține de domeniul său și să stăpânească această cunoaștere. Însă activitatea de informare sau cercetare bibliografică nu este numită în niciun moment cercetare, în înțelesul modern al conceptului.

Universitățile germane din secolul al XIX-lea au fost influențate de filosofia idealistă germană și mai ales de scrierile lui Immanuel Kant. Cunoașterea este văzută astfel ca fiind rezultatul demersului interogativ științific; iar acest demers este guvernat de rațiune. Universitatea ar trebui la rândul ei să fie dominată de rațiune și de demersul interogativ liber, iar nu de nevoile profesionale. Mai mult, modelul humboldtian aduce în prim plan libertatea academică, atât a profesorilor, care sunt liberi să studieze și să predea în funcție de propriile înclinații și aplicații ale rațiunii, cât și a studenților, care sunt liberi să își aleagă ce vor să studieze. Cunoașterea va avansa cel mai mult în momentul în care profesorii sunt liberi să își folosească rațiunea pentru a confrunta cunoștințele existente.

Mai mult, universitățile germane au avut un rol distinct în clădirea națiunii moderne germane. Universitatea trebuie să pregătească avocați, funcționari publici, medici și oameni de știință și să le furnizeze în același timp cunoștințele pe care fiecare poate să le aplice.

În secolul al XX-lea, odată cu expansiunea naționalismelor și a societăților totalitare au apărut schimbări și în misiunea universităților. Misiunea educativă de odinioară propagată de

Humboldt a fost înlocuită cu misiuni politice, chiar și de Heidegger în discursul rectoral Die Selbstbehauptung der deutschen Universität (1933), degradând astfel standardele academice.

Ortega Y Gasset descrie în lucrarea sa, Misiunea Universității, un model de universitate potrivit contextului social, economic și politic în care se afla Spania la acea vreme. El critică starea sistemului universitar spaniol, la care a contribuit în mare măsură statul prin modul în care tratează ființa umană în ceea ce privește educația universitară, „fără cuviința necesară, fără respectul necesar, fără decență”[23].

Funcțiile tradiționale ale universității spaniole (acelea de a pregăti specialiști în anumite domenii profesionale, precum și cercetarea științifică) ar urma să dobândească un rol secundar față de ceea ce Y Gasset consideră a fi preocuparea fundamentală a universității, și anume „cultura”. În viziunea lui, cultura ar trebui să devină „principala hrană a studentului”, deoarece acesta trebuie pregătit pentru viitorul său rol din cadrul societății. Mai mult, acesta trebuie să aibă cunoștințe complete și nu doar parțiale (specializarea într-un anumit domeniu nu este suficientă). La fel ca și Cardinalul Newman, și Wilhelm von Humboldt, Y Gasset militează pentru formarea întregii ființe umane.

Alte motive ale crizei universității humboldtiene sunt dezvoltarea razantă a științei și mai ales a științelor naturii, precum și faptul că universitatea a fost marcată de caracteristicele societății moderne, și anume de marketizarea și diferențierea funcțională. Astfel au apărut și proiecte noi de organizare a universităților, precum the research university și the entrepreneurial university,

[23] Ortega Y Gasset, „Az egyetem küldetése”, în D. Csejtei, A. Dékány, F. Simon, (ed.), Ész, élet, egzisztencia, Társadalomtudományi Kör, Szeged, 1990, p. 314.

care subliniază importanța autonomiei universitare. Realizarea autonomiei universitare reprezintă și ea o provocare a modelului humboldtian.

Ca o sumarizare a acestei scurte prezentări a conceptului de educație și universitate, aș dori să revin la ideea că educația reflectă gândirea omului despre sine. Un laitmotiv al diferitelor concepte educaționale este dualitatea ființei umane, omul având, în natura sa, două componente – una naturală și una socială, fiind cetățean al două lumi, al lumii transcendentale și al lumii fizice. Aceste două componente redau imaginea ființei umane situate între transcendent și materie.

Vizualizând aceste două laturi ale ființei umane, putem trasa două axe, una verticală și una orizontală. Planul vertical desemnează dezvoltarea individuală prin virtuți, moralitate absolută, divinitate, transcendent (conform diferitelor abordări), iar cel orizontal reprezintă socializarea ființei umane, integrarea ei în mediul înconjurător fizic, social, sistemic administrativ (ce ține de istorie prin temporalitate și spațialitate). Unele abordări educaționale se concentrează mai mult pe unul dintre aceste două planuri, neglijându-l pe celălalt, dar cert este că precum verticalul și orizontalul, internul și externul se definesc reciproc și sunt complementare unul altuia, la fel și conceptul de educație are în mod obligatoriu câte un punct tangențial în ambele planuri. Precum în cazul ființei umane este importantă o armonizare a celor două laturi, fapt ce susține atât dezvoltarea individuală cât și cea a societății, și în cazul conceptului de educație este importantă armonizarea componentelor sale. Consider că afirmația lui M. Mendelssohn transpusă în societatea actuală este în continuare valabilă: gradul de educație al unei națiuni (societăți) este redat de măsura în care este armonizată menirea omului ca individ (dezvoltarea individuală) cu starea socială a națiunii (dezvoltarea societății).

Această dualitate este o caracteristică statornică a conceptului de educație care, într-o perspectivă istorică, revine în diferite epoci la formele sale de bază.

Precum reiese și din schițarea dezvoltării istorice a universității, aceasta este supusă la rândul ei acestei dualități ce se reflectă în diferitele misiuni și funcții ale universităților care generează diferite tipuri și modele de instituții (research, entrepreneurial, humboldtian, napoleonian etc.).

În opera sa, Streit der Fakultäten (1798), Kant este preocupat de problema dualității misiunii universității, „a servi adevărul sau utilitarismul", și militează pentru armonizarea acestor două funcții. Relația dintre ele fiind una complementară, universitatea trebuie să găsească echilibrul între cei doi poli, deoarece pura căutare a adevărului devine sterilă, iar urmărirea doar a aspectului utilitar devine oarbă, obligând universitatea să decadă în propriul său dogmatism, fără o autoreflecție critică[24].

Chiar și astăzi suntem martorii dezbaterii asupra acestei probleme a universității, având ca părți opuse pe conservatorii culturali, care susțin ideea humboldtiană a universității, principiul libertății în cercetare și predare, și pe reformatorii tehnocratici, care susțin creșterea eficienței, profilarea și internaționalizarea universității, având la bază orientarea economică.

[24] Heiner Hastedt, „Universität zwischen Wahrheit und Nützlichkeit", în Deutsche Zeitung für Philosophie, nr. 53, 2005, p. 964.

## 2. Abordări filosofice ale conceptului de educație

*2.1. Abordarea idealistă și umanistă. Educația în filosofia idealismului clasic german*
*2.2. Abordarea critică a lui Friedrich Nietzsche*
*2.3. Abordarea teoriei critice. Conceptul de educație a lui Horkheimer și Adorno*
*2. 4 Abordarea teoriei sistemelor a lui Talcott Parsons*
*2. 5. Abordarea funcționalistă a lui Niklas Luhmann*
*2.6. Abordarea pragmatismului universal a lui Jürgen Habermas*
*2.7. Abordarea critică a lui P.K. Liessmann și a lui Richard Münch*

Şirul abordărilor filosofice ale conceptului de educaţie îşi are începuturile deja în antichitate – de exemplu abordarea sofiştilor, a lui Socrate, Platon, Aristotel sau al lui Marcus Fabius Quintilianus, unul dintre cei mai renumiţi pedagogi ai Romei – şi continuă dealungul epocilor până în zilele noastre. Toţi aceşti gânditori, filosofi, pedagogi ai tradiţiei de gândire europeană au contribuit implicit, inspirând generaţiile de gânditori şi pedagogi care i-au urmat în timp, la ceea ce numim astăzi demensiunea europeană a educaţiei. Totuşi acest capitol cuprinde doar o selecţie a abordărilor filosofice ale conceptului de educaţie, începând cu secolul al XVIII-lea. Am ales să prezentăm doar câteva abordări reprezentative epocilor lor care surprind în mod clar schimbarea, ba chiar îngustarea, sensului conceptului de educaţie de a lungul timpului.

În acest capitol vom prezenta un șir de abordări filosofice ale conceptului de educație, astfel creând contextul filosofic mai larg al conceptului de dimensiune europeană a educaţiei – precum cel al idealismului clasic german, cel critic al lui Friedrich Nietzsche,

cel al teoriei critice lui Max Horkheimer și Theodor Adorno, cel funcționalist al lui Talcott Parsons și Niklas Luhmann, cel al pragmaticii universale a lui Jürgen Habermas, cel al criticii sociale a lui Konrad Paul Liessmann și Richard Münch – care devine suportul filosofic al conceptualizării dimensiunii europene a educației.

### 2.1. Abordarea idealistă și umanistă. Educația în filosofia idealismului clasic german

Filosofii idealismului clasic german se angajează, conform propriilor reflecții, să participe la metamorfoza socială a epocii noi. De-a lungul secolului al XVIII-lea și până la mijlocul secolului al XIX-lea, idealismul german este martor atât al unui ciclu de schimbări științifice, culturale și socio-politice, care pot fi înțelese ca o „revoluție", cât și al unui ciclu de contrarevoluții și restaurări. O definiție a idealismului german ar putea fi dată luând în considerare tocmai acest întreg complex[1]. Curentul filosofic idealist are ca punct de plecare filosofia lui Immanuel Kant, și a dat naștere diferitelor sisteme filosofice între 1781 (apariția Critica rațiunii pure), și 1831 (anul morții lui Hegel)[2]. Printre reprezentanții idealismului clasic german se numără Immanuel Klant, Johann Gottlieb Fichte, Georg Wilhelm Friedrich Hegel și Friedrich Wilhelm Joseph Schelling.

În ceea ce urmează, vom prezenta conceptul de educație la reprezentanții idealismului clasic german, precum și forma specială în care s-au oglindit toate aceste viziuni, în privința ideii universității idealiste germane.

---

[1] Hans Jörg Sandkühler (ed.), Handbuch deutscher Idealismus, J. F. Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar, 2005, p. 1.

[2] Această perioadă este puternic marcată de gândirea şi scrierile lui Johann Wolfgang von Goethe, al cărei teorii pedagogice cuprinse în romanele despre Wilhelm Meister intră în rezonanţă cu concepţia Kantiană a *Aufklärungului*.

## Conceptul de educație al lui Immanuel Kant

În filosofia lui Kant, educația joacă un rol important, nu atât cantitativ, din perspectiva volumului scrierilor sale despre educație, cât din punctul de vedere al conținutului filosofic. Conceptul educațional[3] al lui Kant este profund marcat de filosofia sa morală, potrivit căreia finalitatea vieții umane este atingerea unei moralități supreme acționând conform imperativului categoric „Acționează în așa fel, încât maxima acțiunilor tale să poată fi impusă ca lege universală." Conform acestui concept, educația are obiectivul de a forma personalitatea morală a indivizilor, în așa fel încât moralitatea să fie subordonată rațiunii și necesităților naturale ale libertății interioare[4].

Conceptul educațional al lui Kant se găsește, în principal, în opera sa, *Über Pädagogik*, a cărei primă parte se concentrează asupra fondării antropologice a pedagogiei. El pornește de la ideea că omul este singura ființă care are nevoie de educație, deoarece, față de animale, nou-născutul nu are abilitățile necesare pentru a supraviețui. Kant diferențiază trei sensuri ale termenului „educație" – îngrijire, disciplină și învățare –, care corespund cu trei etape în dezvoltarea omului – nou-născut, elev și discipol. El mai deosebește două feluri de educație, cea fizică și cea practică. Educația fizică este înțeleasă ca o educație pe care omul și animalele o au în comun[5], iar educația practică reprezintă

[3] Printre altele Kant a predat și pedagogie la Universitatea din Königsberg, pentru prima dată în 1776/1777, fiind printre primii profesori care au introdus pedagogia în rândul materiilor universitare. Cursurile lui au fost editate în 1803 cu titlul *Über Pädagogik*.

[4] Werner Schuffenhauer (ed.), Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach, Volk und Wissen Volkeigener Verlag, Berlin, 1984, p. 25.

[5] Deşi Kant menţionează existenţa unei deosebiri a naturii sufletului uman de cea a sufletului animalelor. Vezi Immanuel Kant, *Über Pädagogik*, în I.

educația care deosebește omul de animale. Kant folosește ca sinonim al termenului practic termenul moral, și îl definește ca „tot ce se referă la libertate", în sensul educației personalității, al unei ființe libere care acționează autonom, face parte din societate și își dobândește o valoare interioară[6].

În educația fizică se încadrează îngrijirea, disciplinarea, cultivarea și civilizarea, ca domenii specifice ale educației, dintre care îngrijirea se restrânge la educația fizică a corpului, iar celelalte trei se referă la educația culturală a sufletului. Kant include educaţia cultruală a sufletului în categoria de educaţia fizică bazându-se pe diferenţierea educației, ce ține de natura omului (atât de natura corpului fizic cât şi de natura sufletului pe care el o numeşte educaţie fizică), de educația ce ține de libertatea omului (educația practică sau morală)[7]. Educația practică vizează dezvoltarea a trei aptitudini, ce se bazează pe domeniile educaționale ale educației fizice – competențe (Geschicklichkeit), inteligență socială (Weltklugheit) și moralitate (Sittligkeit)[8].

Îngrijirea (Wartung) copiilor, care este o educație negativă, în sensul că fizicul și organele senzoriale ale copiilor trebuie lăsată să se dezvolte liber, fără prea multă coordinare educațională.

Disciplinarea este un element de bază al educației, deoarece, în concepția lui Kant, conduce la formarea rațiunii practice a indivizilor, prin care omul se ridică din rândul animalelor.[9] Este considerată drept prima treaptă spre moralitate și are ca obiectiv

---

Kant (editat de Weischedel Wilhelm), Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, vol 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1993,p. 724.

[6] Ibidem, p. 712.

[7] Ibidem, p. 728.

[8] Ibidem, p. 746.

[9] „Disziplin ändert die Tierheit in die Menscheit um." Ibidem, p. 697.

îngrădirea voinței copilului ca să descopere principiile pe care se bazează toate acțiunile din jurul lui și să învețe gândirea și luarea de decizii autonome. Celelalte domenii de educație – cultivarea, civilizarea, moralizarea – sunt de fapt diferitele moduri de dezvoltare a raționalității.

Cultivarea conține învățarea și formarea, care urmăresc principiul dezvoltării competențelor. Competențele copiilor se dezvoltă prin obișnuința de a lucra, de a se concentra pe îndeplinirea unei sarcini și prin cunoașterea lumii obiectelor. Locul cel mai propice al dezvoltării de acest fel este școala. Kant o numește „cultura fizică scolastică a spiritului”[10], ce are ca scop formarea ideii de individualitate, a cultivării de sine, a formării unui orizont de norme individuale.

Civilizarea este de fapt inițierea în lumea socială. Obiectivul educației pragmatice este dezvoltarea inteligenței sociale, măsura căreia este acceptarea normelor sociale și acționarea conform acestora. Prin această educație individul devine cetățean.

Educația practică sau morală are ca obiectiv formarea caracterului, al cărui element important este dezvoltarea spiritului datoriei. Kant diferențiază datoria față de sine de cea față de ceilalți membri ai societății. Datoria față de sine a individului constă în recunoașterea și păstrarea demnității umane în interiorul său.

Această ultimă treaptă a educației conduce la împlinirea omului moral, care este capabil să ia decizii autonome și să acționeze pe baza imperativelor sociale interiorizate și voluntar asumate. Kant crede cu tărie în puterea educației, susținând că omul devine om doar prin educație. Chiar dacă această educație rămânea doar un ideal, care în condițiile epocii lui Kant nu era realizabil, acest ideal era important pentru a conduce generațiile următoare spre perfecționarea și împlinirea umanității[11].

[10] Ibidem, p. 729.
[11] Ibidem, p. 700.

## Conceptul educațional al lui Johann Gottlieb Fichte

Conceptul educațional al lui Fichte ține de o pedagogie socială. Fichte pornește de la ideile profesorului lui, Kant, și consideră că suntem cu toții cetățenii ai două lumi – lumea naturală, sensibilă, și cea inteligibilă, existentă în afara timpului. În optica lui, o viață trăită într-adevăr moral este posibilă doar prin lumea inteligibilă, metafizică. Trăind conform imperativului categoric – „Acționează în așa fel, încât maxima acțiunilor tale să poată fi impusă ca lege universală." – omul poate trăi adevărata libertate în această lume metafizică, dezlegat de instinctele care îl trag spre lumea materială, naturală. Fichte ajunge la concluzia că legea morală se poate aplica doar în societate, deoarece omul este par exellence ființă socială.

În contextul istoric al Prusiei din vremea lui, Fichte îmbină în *Reden an die deutsche Nation* (1806/1807) ideea educației sociale cu cea a naționalismului. În primul discurs, bazându-se pe concepția dezvoltării istoriei lumii, ajunge la concluzia că în Prusia din 1807 trebuie să urmeze o trezire a spiritelor, o ridicare a conștiinței de sine la un nivel mai înalt, și că educația este menită să mijlocească acest proces. Discursul al doilea și al treilea conțin critica „vechii" educații și descrierea educației „noi", care are ca obiectiv să arate tinerilor drumul spre viața fericită și morală. Pe acest drum, cel mai important lucru este formarea personalității autonome prin voință și străduință proprie, dar în același timp tinerii trebuie să învețe cum să colaboreze unii cu ceilalți, și să se încadreze în societate. Fără acestea omul nu poate să ajungă la fericire, libertate și morală.

În discursul al optulea, Fichte definește iubirea de glie și prezintă conotația înălțătoare a termenului „popor", după care urmează descrierea obiectivelor educației naționale germane. El conchide că educația națională nu trebuie să se restrângă doar la

educația școlară, ci este o educație la care contribuie întreaga societate[12].

### Conceptul educațional al lui Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Încadrarea indivizilor în societate și relația dintre individ și stat sunt idei care marchează puternic și conceptul de educație al lui Hegel. În viziunea lui, obiectivul educației este de a pregăti indivizii pentru participarea lor la viața comunitară a statului, deoarece viața individului și-ar avea rostul suprem doar prin încadrarea în societate, unde individul poate să recunoască valoarea propriei persoane.

Individul, precum reiese din Fenomenologia spiritului, se caracterizează prin dualitatea aparținerii de lumea naturii și de cea spirituală. Din naștere omul este legat de lumea realității (Welt der Wirklichkeit), a naturii, și nu este ceea ce ar putea să fie, adică liber, autonom și aparținător lumii spirituale. Educația are rolul de a „elibera" individul din legăturile naturii, ajutându-l să-și dezvolte spiritul până la cel mai înalt nivel, nivel considerat de Hegel a fi moralitatea. Procesul educațional este ghidat de căutarea adevărului, iar adevărul a ceea ce este dincolo de subiectivitate și aleatoriu se manifestă prin obiectivizări (Objektivation), exprimări ale spiritului, acestea fiind arta, religia și știința. Educația nu este exterioară spiritului, ci mediul prin care se poate manifesta și realiza. Spirit este ceea ce se formează, și doar ceea ce se formează și se educă poate fi numit spirit[13].

---

[12] J.G. Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, în Werner Schuffenhauer, Werner (ed.), Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach, Volk und Wissen Volkeigener Verlag, Berlin, 1984, pp. 212-258.

[13] Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Piper, München, Zürich, 2009, pp. 55-59.

În concepția lui Hegel, statul are o supremație spirituală asupra indivizilor, care trebuie să i se supună, să se dizolve în ea, pentru a-și împlini rostul existenței lor. Conceptul educației este marcat, precum de altfel întreaga filosofie a lui Hegel, de ideea evoluției, a dezvoltării, care apare atât la nivelul micro, al individului, cât și la nivelul macro, al istoriei omenirii. Istoria omenirii, văzută ca un proces de dezvoltare, este pusă în mișcare de desfășurarea spiritului obiectiv, care aspiră spre libertate și conștiință de sine. În mod asemănător și individul este prins într-o dezvoltare continuă, iar drumul transformării din prima sa natură în cea spirituală (a ființei morale) este trasat de educație, care are trei sfere principale. Cea a familiei și a societății, în cadrul căreia individul este profund scufundat în sfera naturii, fiind condus de spiritul subiectiv (subjektiver Geist). Cea a statului, care fiind considerată o realizare a spiritualității umane, în care se împlinește ideea moralității, care se manifestă la rândul ei prin drept, moralitate și conștiință cetățenească, pătrunzând toate relațiile indivizilor. Aceste manifestări sunt mișcate de spiritul obiectiv (objektiver Geist). Cea de a treia sferă este lumea ideală a spirtului absolut (absoluter Geist)[14].

Sarcina individului este de a „lucra" conștient la propria sa formare, participând la acest proces ca parte a întregului – întregul fiind statul și societatea – și lepădându-se de subiectivitatea sa. Acest lucru nu înseamnă că individul își pierde individualitatea, ci își întărește voința și se integrează în cultura obiectivă.

[14] G. Felicitas Munzel, „Kant, Hegel and the rise of Pedagogical Science", în Randall Curren (ed.), A companion to the Philosophy of Education, Blackwell, Oxford, Melbourne, Berlin, 2003, pp. 124-127.

Hegel era de părere că locul cel mai potrivit pentru formarea individului prin educație este școala, unde tinerii pot să învețe să-și întărească voința și ambiția prin muncă spirituală. Iar pentru dezvoltarea dispozițiilor spirituale, considera el, este cel mai potrivit studiul limbii materne în școala generală, studiul limbilor clasice în liceu și studiul filosofiei la universitate. El având o vastă experiență pedagogică[15], în calitate de profesor de liceu și de profesor universitar, considera liceele ca instituții de formare a elitei intelectuale și loc al pregătirii ei pentru studiul universitar.

### Conceptul educațional lui Wilhelm von Humboldt

Din ideile lui Humboldt se conturează un concept de educație în care se întrepătrunde generalul și particularul, individul și comunitatea, formarea și dezvoltarea tuturor laturilor personalității subiectului prin ceea ce, în secolul al XVIII-lea, era numit umanitate.

Lucrarea Theorie der Bildung des Menschen prezintă în esență conceptul educațional umanist al lui Wilhelm von Humboldt. În viziunea lui, educația este cea mai importantă sarcină a existenței noastre („die letzte Aufgabe unseres Daseyns"), aceasta însemnând pătrunderea persoanei noastre de conceptul de umanitate, redând sensul cel mai profund posibil al acestui concept prin prezența noastră vie, atât în timpul vieții cât și după moarte, prin urmele pe care le lăsăm după noi; și conectarea eului nostru cu lumea, sub forma celei mai libere, celei mai generale interacțiuni[16].

---

[15] Cariera pedagogică a lui Hegel a început ca profesor privat în Berna și Frankfurt am Main (1793-1799), apoi el a devenit directorul liceului Melanchton din Nürnberg (1808-1816), iar apoi a devenit profesor la universitatea din Jena (1802-1806), la universitatea din Heidelberg (1816-1818) și la universitatea din Berlin (1818-1831).

[16] „Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl waehrend der Zeit unseres Lebens, als auch noch ueber dasselbe hinaus, durch die

Humboldt vroia să transpună acest concept al aspirației omului către desăvârșire într-un program educațional. Rezultatul acestei idei educaționale au fost realizarea liceelor umaniste și a universității humboldtiene.

Educația umanistă din acea epocă nu se referea la o orientare generală către ideile de umanitate, omenie și demnitate umană, ci era strâns legată de studiul limbilor clasice (mai ales cel al limbii grecești vechi) și al culturii antice. Humboldt – fiind teoreticianul și reformatorul educației prusace – nu era un idealizator al culturii antice și decizia lui de a accentua studiul Antichității era una bine argumentată. În Über das Studium des Altertums, und des griechischem insbesondere, el vorbește despre caracterul grecesc în care se întruchipează caracterul original al omenirii, înțelegând prin acesta un grad înalt al dezvoltării sentimentale, al fanteziei, precum și păstrarea simplității și a naivității. Humboldt considera studiul culturii Greciei antice benefic formării umane în orice epocă și în orice condiții, deoarece acesta exprimă baza caracterului uman. Iar cunoașterea ei devine tot mai importantă într-o epocă în care atenția se concentrează pe lucruri în loc de om, pe mase în loc de individ, pe valorile exterioare și utilitatea lucrurilor în loc de frumusețea interioară și savoarea estetică[17].

O altă lucrarea relevantă în care Humboldt își exprimă viziunea asupra educației este „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen".[18] Aici el

---

Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zuruecklassen, einen so grossen Inhalt, als moeglich, zu schaffen. […] Verknupfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" (W. Humboldt, „Theorie der Bildung der Menschen", în Gesammelte Schriften, Berlin, 1903, p. 283).

[17] Vezi Konrad Paul Liessmann, (2009), pp. 58-59.

[18] „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" a apărut anonim în 1792 în ziarul „Berliner Monatsschrift"

consideră că educația nu este o creație *ex nihilo*, ci transformarea istorică a ceva ce deja există. Iar programul său politic este cel al unei practici sociale educatoare, ce introduce o schimbare a ordinii existente, prin care educația, în sensul formării omului întreg, devine posibilă și liberă.

Programul său include toate acțiunile sociale necesare, de la practica pedagogică, la politică, muncă, convenții, tradiții, artă și religie, deoarece consideră că singurul element de bază al evoluției societății este o educație generală. Humboldt este de părere că statul absolutist trebuie să se confrunte cu faptul că nu-și mai poate susține continuitatea prin putere, recunoscându-și limitele eficienței sale și susținând o educație generală a cetățenilor care să facă posibilă o politică bazată pe educație.

La întrebarea teoriei educaționale moderne, „Care este rostul omului?", Humboldt răspunde utilizând optica unei înțelegeri, a unui compromis între munca individuală și munca în folosul societății. El privește omul ca pe o idee simbolică, idee care în prezenta specie umană nu se simte realizată, realizarea putându-se atinge doar prin intermediul indivizilor. Omul ca individ, aparținând unei clase sociale, este doar simbolul unei idei generale. Atunci când se caută rostul ființei umane se desfășoară simbolizarea unei idei, iar ideea poate fi accesată doar trăind-o. În acest sens, Humboldt face deosebirea între „a fi simbol" (Symbolsein) și „a simboliza" (Symbolisieren), considerând că omul poate să devină simbolul unui lucru deja existent și că poate să simbolizeze un lucru care este perceput existent doar prin/cu el.

---

puțin înaintea începerii războaielor napoleoniene. Notițele timpurii le-a trimis într-o scrisoarea adresată prietenului său publicist Friedrich Gentz în 1791. Vezi Dietrich Benner, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Juventa, München, 1995, p. 37.

În al doilea capitol autorul diferențiază termenii rostul omului și rostul statului. El este conștient de faptul că evoluția politică a societății depinde de educația indivizilor aparte, precum și de faptul că educația indivizilor depinde de viziunea de viitor a societății. El încearcă să prezinte identitatea omului modern prin delimitarea termenilor stat și societate, considerând-o ca o comunicare dintre latura individuală și cea socială a ființei umane.

### Educația ca rost al ființei umane

Menirea ființei umane este dezvoltarea maximă și proporțională a puterilor sale într-un întreg. Premisele cele mai importante ale dezvoltării sunt, în primul rând, libertatea și, în al doilea rând, diversitatea situațiilor, ce depind de libertate.

Prin această „dezvoltare maximă și proporțională a puterilor într-un întreg", Humboldt nu propagă o educație armonică umană, deoarece relația dintre termenii maxim și proporțional este antinomică. Dar cum să se unească doi termeni opuși? Humboldt însuși caută răspuns la această întrebare.

„Precum omul își concentrează deodată puterile asupra unui lucru, tot așa și în diferitele perioade ale vieții el atinge doar una din perfecțiuni, care compun caracterul întregii specii umane. Prin conexiunile care provin din interiorul ființei trebuie să se acumuleze experiența acestora formând un întreg".[19]

El se întreabă „ce hotărăște ca individul să nu devină unul multiplu unilateral ci unul dezvoltat multilateral?" Humboldt consideră conceptul puterii umane ca un conector dintre trecut și viitor. Putere umană – la singular și la plural, incluzând activitatea în sine, și suma tuturor activităților posibile și necesare social.

[19] Dietrich Benner, (1995), pp. 49-50.

Structura energetică a educației umane constă în raportul tensionat dintre identitatea individului și varietatea situațiilor interactive, care îi permit focusarea dezvoltării propriei identități pe multilateralitate, sau mai exact spus, raportul dintre dezvoltarea rațiunii individuale (Urteilskraft)și competența de acționare a individului.

Omul doar atunci poate lucra la formarea propriei lui identități, dacă nu se identifică nici cu el însuși, nici cu anumite conținuturi ale lumii, și dacă își dobândește rostul individual din procesul interminabil a formării rostului. Omul își găsește identitatea prin perceperea necunoașterii sorții (Unbestimmtheit) văzut ca un moment al rostului său și ca expresie a imperfecțiunii sale. În această ordine de idei, Humboldt consideră că educația are sarcina de a fi originală, fără să posede un exemplu de originalitate pe care ar putea să o urmeze.

Omul nu are exemplu nici pentru societate, precum nici pentru identitatea proprie, astfel societatea nu se poate dezvolta doar prin înfrățirea sau prin acordul reciproc al oamenilor, dezvoltarea ei cere continuarea drumului individului prin singurătate fără să cunoască rostul omului modern[20].

Humboldt militează pentru formarea unei politici care să treacă de normarea teleologică a rostului omului, pentru formarea unei educații care să fie potrivită dialecticii dintre politică și educație, deoarece în modernitate politica și educația nu mai stau într-un raport ierarhic ci într-unul dialectic.

### Despre educația publică

În capitolul al șaselea, Humboldt pune întrebarea dacă statul poate să stabilească pace și ordine și să-și ajute cetățenii în dobândirea cunoștințelor și în dezvoltarea aptitudinilor, prin susținerea și dezvoltarea educației publice.

[20] *Ibidem*, p. 53.

Răspunsul pornește de la compararea identității omului modern cu cea a cetățeanului din Antichitate. În Antichitate „cetățeanul" domina „individul", dar în modernitate identitatea se bazează pe educație.

Educația din Antichitate urmărea realizarea obiectivului dezvoltării maxime și proporționale a puterilor umane, și nu obiectivul de a susține concurența dintre indivizi, precum în modernitate. Din acest motiv, Humboldt susține că educația trebuie să ignore calificarea indivizilor, precum și orizontul mișcător al constelațiilor relațiilor interumane. În acest mod, educația poate să susțină și să contribuie la căutarea rostului individual și social al ființei umane.

Humboldt consideră contribuția educației la căutarea rostului individual ca fiind o luptă pentru auto-susținere a individului în societatea modernă, fapt ce se manifestă în schimbarea întregii practici a acțiunilor umanității. Această schimbare este înțeleasă în sensul unei transformări a acțiunilor mecanice, efectuate la poruncă în acțiuni individuale, conștiente, realizate din proprie inițiativă a actorilor.

Întrebându-se Ce progres social ar putea dobândi statul prin reforma educației publice?, Humboldt oferă răspunsul că educația publică conferă oamenilor o anumită ținută cetățenească. Pentru a răspândi ajutorul pozitiv al educației publice și a susține dezvoltarea puterilor individului, educația devine obligatorie, fapt ce conduce la o uniformizare a efectului dorit. Dacă se dorește o dezvoltare individuală, atunci în acest proces trebuie luată o distanță față de stat, deoarece oamenii liberi se dezvoltă mai bine[21]. Humboldt confruntă educația publică, subordonată statului, cu cea individuală din cadrul unei societăți restrânse.

[21] Dietrich Benner, (1995), pp. 56-71.

Cea din urmă trebuie să se desfășoare în instituții reglementate, conduse pe principiul educației familiale[22]. Concluzia lui despre educația publică este că ea este în afara limitelor în care statul poate să-şi menţină eficienţa[23].

### Ideea universității idealiste germane

Obiectivul fondării acestei universități nu era de a reforma universitățile vechi și „împietrite", ci se dorea nașterea unei noi spiritualități și a unei noi instituții științifice unice, care nu avea precedent și care arăta drumul științei spre viitor. Totuși numeroase surse științifice consideră nașterea acestei instituții ca fiind parte a reformei educaționale prusace, motivând această încadrare prin faptul că a fost realizată deodată cu o reformă educațională la scară largă, concepută tot de W. von Humboldt[24].

---

[22] Această opinie își are rădăcinile în experiența proprie, deoarece Wilhelm von Humboldt niciodată nu a frecventat școala publică. Profesorul privat al fraților Humboldt a fost Joachim Heinrich Campe.

[23] Öffentliche Erziehung scheint mir ganz ausserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss." vezi Dietrich Benner, (1995), p. 74.

[24] Ideea fondării unei noi instituții științifice superioare s-a născut încă înainte ca Humboldt să fi revenit în Prusia, mai exact în 1800, și era concepută de Karl Friedrich Beyme, șeful cabinetului civic imperial, împreună cu un cerc de intelectuali. Din aceste cercuri au luat naștere trei concepte posibile ale viitoarei instituții: 1. o universitate specializată pe cameralistică (economie și științe administrative de stat); 2. o instituție educațională îmbinată cu instituția academiei științifice; 3. o instituție educațională de tip nou, care să se îndepărteze în concepția sa de universități și de instituțiile superioare științifice specializate (*Spezialfachhochschule*). Realizarea ideii noii instituții a fost întreruptă de războiul napoleonian și de lipsa fondurilor necesare. Posibilitățile realizării acestei idei au fost retratate în 1808, la inițiativa lui Frederic Wilhelm al III-lea, care a conștientizat necesitatea recuperării pierderilor materiale ale Prusiei pe plan spiritual. Și fiindcă printre pierderi se număra, printre alte universități, și cea din Halle, care era cel mai important centru universitar, s-a dovedit necesară din punct de vedere strategic fondarea unui nou centru științific și de formare în Berlin.

Noul concept al universității și al formării științifice se conturează din scrierile omagiale ale lui W. von Humboldt – Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin (1809), Joahnn Gottlieb Fichte – Deduzierter Plan einer zu Berlin errichtichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807), Friedrich Schleiermacher – Gelegentliceh Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808), care au fost concepute în scopul fondării universității din Berlin.

În cadrul ideii noii universități se diferențiază – din punctul de vedere al filosofiei educaționale și culturale – două tendințe, una liberală, ai cărei adepți sunt Humboldt și Schleiermacher, și una autoritară, reprezentată de Fichte. Pe lângă aceste două tendințe și problema autonomiei universitare a contribuit la scindarea părerilor reformatorilor, deoarece în urma dezbaterilor s-a conturat un concept al autonomiei interne și unul al autonomiei externe a universității. Cea externă se referea la relația statului și a universității, precum și la relația dintre societate și universitate, iar autonomia internă se referea la relația dintre universitate și academie, universitate și facultăți, facultăți și discipline, precum și la relația dintre predare și cercetare, știință și educație[25].

În concepția lui W. von Humboldt, relația dintre stat și universitate este exprimată prin rolul statului în viața universității, care este clar definită. Conform acesteia, statul are datoria să susțină universitatea din exterior, să diferențieze în mod clar

[25] Tamás Tóth, „A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig", în T. Tóth (ed.), Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok, Professzorok Háza, Budapesta, 2001, p. 10.

universitatea de școli și să organizeze structura școlară în așa fel încât să pregătească elevii pentru studiul științific, să asigure fondurile necesare existenței universității, precum și cele necesare materialelor auxiliare necesare cercetării și predării și să aleagă și să numească profesorii universitari, dar fără a interveni în luarea deciziilor asupra materiilor și metodelor de predare.

În viziunea lui, statul trebuie să fie conștient de faptul că intervenția sa în viața universității ar „scufunda spiritualitatea într-o realitate materială subordonată”[26], și de faptul că prin realizarea obiectivului principal al universității se realizează și obiectivul lui într-o formă supremă, deoarece universitatea pune în mișcare puteri și stimuli supreme, fapt care statului nu îi stă în putere[27].

Universitatea nu are rolul de a fi „servitoarea” statului și de a produce funcționari de stat cu metode mecanice de predare, ci de a da o formare științifică și morală studenților, care astfel devin cetățeni capabili să judece și să acționeze moral, filosofic și științific.

Organizarea internă a universității se bazează pe conceptul științei neexplorate în totalitate, care are încă laturi nedescoperite, mereu schimbătoare, și care necesită o căutare, o cercetare continuă. Știința și cercetarea continuă unește profesorii și studenții în cadrul universității, deoarece doar prin ajutor reciproc și cooperare pot să realizeze succese. Prin unitatea profesorilor și a studenților știința unește și acțiunile principale desfășurate în cadrul ei – predarea și cercetarea.

---

[26] W. v. Humboldt, „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”, în E. Müller (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990, p. 275.

[27] Ibidem, p. 278.

Humboldt definește universitatea ca instituția vieții spirituale, a aspirației interioare ce duce la știință și cercetare[28], și remarcă faptul că dacă știința nu izvorăște din adâncul spiritualității, ci este condusă de mecanisme superficiale materialiste, se pierde. Cu scopul păstrării științei el propune trei pași: totul să fie dedus dintr-un singur principiu, totul să fie subordonat unui ideal, și încadrarea principiului și a idealului într-o idee.

Idealismul lui Humboldt reiese și din afirmația lui privind caracterul național intelectual german, care are nevoie de o idee a științei pentru a evita decăderea. Universitățile sunt instituțiile supreme în interiorul cărora se unesc factorii care marchează în mod direct formarea culturii morale a națiunii.

Știința odată pătrunsă în spiritul uman formează și caracterul indivizilor. Studenții pe parcursul studiilor devin morali, autonomi în acțiunile lor și capabili să se folosească de libertatea intelectului, ce îi înalță până în sfera științei. Formarea caracterului în cadrul universității nu trebuie să fie unilaterală, de aceea Humboldt subliniază importanța studierii filosofiei și a artei. În conceptul humboldtian al universității filosofia își recapătă importanța și primordialitatea în educație.

Conceptul lui Humboldt poate fi caracterizat prin principiile singurătate și libertate (*Einsamkeit und Freiheit*). Singurătatea înțeleasă ca îndepărtare a individului față de lumea materială și accesare a sferei științei prin munca științifică, ca primordialitate a științei care unește predarea și cercetarea, profesorii și studenții. Libertatea este concepută ca libertate a științei și libertate spirituală a cercetătorilor. În altă ordine de idei, aceste principii introduc și o idee socială, considerată o nouă formă de viață exemplară ce se poate realiza în cadrul noii instituții. Singurătatea

[28] Ibidem, p. 274.

este înțeleasă ca datoria socială a universității și a membrilor ei, iar libertatea civică și spirituală ca drepturile sociale ale acestora.

J.G. Fichte considera că unitatea națiunii germane și renașterea Prusiei este posibilă doar prin schimbarea profundă a sistemului educațional de până atunci. Opinia aceasta era împărtășită și de ceilalți fondatori a universității. În centrul acestei viziuni stă rolul social și istoric al noii instituții. Deoarece în filosofia lui ideea de națiune ocupă un rol central, conceptul educației este subordonat acestuia.

În concepția lui idealistă despre universitate dedusă din ideile principale ale filosofiei proprii – în scrierea Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe – Fichte detestă ideea educației utilitariste și a atitudinii empirice și pragmatice. El condamnă sever pe acei tineri care studiau doar pentru a învăța o meserie[29], în loc să se înalțe deasupra subiectivității individuale și să devină parte morală și utilă a societății. Aceasta nu înseamnă că ideea lui educațională nu ar avea tangențe cu viața practică și că studenții pregătiți pentru profesii intelectuale nu ar avea parte de o instruire practică. La fel ca Humboldt, Fichte este și el de părere că educația profesională nu își are locul în cadrul universității[30], dar propune o educație compusă din două părți, una teoretică, desfășurată la universitate, și alta practică, desfășurată în afara ei. Această idee a fost realizată și face parte și astăzi în anumite

[29] Vezi J.G. Fichte, „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe", în E. Müller (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990, p. 127.

[30] Ibidem, pp. 89-90.

domenii din studiul universitar în forme de practică economică, pedagogică etc.

În viziunea lui Fichte, singurătatea și libertatea sunt de asemenea bazele sociale ale vieții universitare. El vizează, pe de o parte, o colaborare liberă spirituală în cadrul vieții academice cu cât mai puține reglementări organizatorice posibile și, pe de altă parte, militează pentru punerea în practică a teoriei lui, propunând mijloace sociale și reglementări foarte severe. În privința descoperirii libertății și singurătății de către studenți, viziunea lui este mai autoritară. El vrea să elibereze studenții din „strângerea" relațiilor lor sociale private și în același timp „să-i scape" de modul de gândire pragmatic caracteristic burghezilor, propunând o izolare totală. Studenții trebuie să se preocupe doar de studiu, să devină ei înșiși mijloace ale științei, și nu știința să devină un mijlocul prin care își ating scopurile materiale în viață. Astfel studenții își formează o atitudine și formă de viață intelectuală, pe care o păstrează și după întoarcerea lor în viața practică. El consideră că universitățile din orașele mai mici sunt mai potrivite pentru „izolarea" studenților de viața practică și că această „izolare" oferă de fapt studenților libertatea academică, o eliberare de cutumele mediului din care provin și prin acesta o șansă de a se cunoaște și începe o viață spirituală nouă. El propune o reglementare severă a vieții studenților, conform căreia trăiesc toți împreună sub tutela unui profesor, locuința, diurna și materialele de învățare fiind oferite din partea statului. Cu toții poartă o uniformă, și primesc aceeași sumă de bani de buzunar fără luarea în considerare a stării financiare a familiei din care provin[31].

La fel ca Humboldt, Fichte este de părere că profesorii și studenții sunt egali, în sensul că și studenții trebuie să-și exprime

[31] Ibidem, pp. 71-74.

părerea și să contribuie la cercetarea științifică. Între profesor și student trebuie să se instaleze un dialog în formă socratică, iar profesorul trebuie să urmărească dezvoltarea spirituală a studenților săi, având un contact individual cu fiecare[32].

Fichte era conștient că îmbunătățirea educației universitare trebuie să se bazeze pe reforma educației generale, deoarece diferitele nivele ale educației se influențează reciproc. El considera că profesorii școlilor generale sunt intermediarii dintre cele două straturi sociale, pe care le-a diferențiat pe baza nivelului de școlarizare al populației. Astfel, statutului superior îi aparțineau toți cei care au avut parte de studiu științific bazat pe principiile singurătate și libertate, pe când celui inferior îi aparțineau cei care aveau doar o educație generală și cunoșteau doar principiile vieții practice[33].

Universitatea în viziunea lui Fichte (și a lui Humboldt) era locul nașterii noii societăți, deoarece el era ferm convins că elita intelectuală formată într-o astfel de universitate va conduce societatea viitorului și va contribui la formarea statului ideal. În reglementările concrete ale noii instituții și ale vieții studențești, Fichte urmărește formarea unui legământ personal, interpersonal în rândul studenților, cu scopul de a menține colaborarea și după ce aceștia se reîncadrează în viața practică, ocupând funcții de stat. În viziunea utopică a statului ideal, noua universitate ocupă un loc central, fiind intermediarul principal dintre ideal și realizarea acestuia prin formarea unei unități organice a celor uniți prin știință, care reintegrați în societate dobândesc un statut superior și împărtășesc libertatea socială și spirituală întregii națiuni[34].

[32] Ibidem, pp. 65-67.
[33] Ibidem, pp. 91-98.
[34] Ibidem, pp. 156-158.

Contribuția lui Fichte la ideea noii universități, pe lângă viziunea idealistă, este aceea că a descris amănunțit planul de funcționare al instituției. Un alt plan de funcționare a conceput F. Schleiermacher, care s-a dovedit cel mai funcțional și a fost în mare măsură realizat în noua universitate. El a fost singurul dintre gânditorii ideii universității noi, care nu a militat pentru conceperea unei noi instituții, ci pentru reforma instituției universității prin „suflarea unui nou spirit în vechea universitate". În scrierea lui Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende prezintă concepția lui despre universitate căutând starea ideală în istoria însăși a universității, subliniind și criticând importanța tradiției universitare căzută în anumită măsură pradă uitării în epocile trecute, dar mai ales în cea a Iluminismului.

Ca urmare, concepția lui în mai multe puncte se opune celei neoumanist-idealiste. El consideră că obiectivul universității este de a preda, de a trezi spiritul științei, de a-l conștientiza în studenți și de a pregăti viitorii cercetători. În privința rolului educațional, Schleiermacher situează universitatea între liceu și academie, academia fiind astfel instituția cu profil de cercetare ce se situează în vârful sistemului educațional.

Universitatea trebuie să cuprindă toate cunoștințele din diferite domenii și să le facă accesibile studenților. Ea trebuie organizată în același timp și ca o școală superioară, unde studenții pot să-și dezvolte talentele, în așa fel încât cei foarte talentați să rămână în domeniul cercetării, iar cei mai puțin captați de filosofie și de științe abstracte să-și însușească cunoștințe practice, pe care le vor pune în practică în societate[35].

[35] F. D. E. Schleiermacher, „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn nebst einem Anhang über eine neu zu erreichende", în E. Müller (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990, pp. 186-189.

El consideră știința ca opera comună a națiunii, idee ce trebuie conștientizată în studenți pentru ca și ei, la rândul lor, să o poată dezvolta. Toți „maeștrii științei" au în comun spiritul căutător și se unesc sub egida instituției academiei, astfel Germania trebuie să se unească în spiritul științei în una sau două academii științifice.[36]

Precum la ceilalți filosofi idealiști neo-umaniști, și în viziunea lui Schleiermacher filosofia ocupă un loc important, dar importanța acesteia e dedusă din istoria formării primelor universități. Schleiermacher consideră că din cele patru facultăți tradiționale (teologie, drept, medicină și filosofie), cea mai cuprinzătoare și mai apropiată de știința întreagă și astfel de ideea de universitate este cea de filosofie. Doar facultatea de filosofie s-a format ca societate științifică cu inițiativă privată, înrădăcinată în căutarea filozofică a ființei umane, pe când celelalte trei facultăți s-au ivit din necesitatea de a pune bazele teoretice pentru practici existente în societate (drept, medicină), precum de a păstra prin tradiție cunoștințele acumulate (teologia), cu toate formându-se sub egida statului.

Filosofia este locul întâlnirii tuturor științelor, păstrând în ea organizarea naturală a acestora în forma laturilor sale (pur transcendentală, istorică, științe ale naturii), ea unind tot ce se formează de la sine și în mod natural ca știință. Și precum fiecare știință (drept, medicină, teologie) se încorporează în diferite instituții în viața practică, filosofia are ca lăcaș și corp în viața practică tocmai instituția universității. Astfel argumentează Schleiermacher primordialitatea filosofiei în cadrul universității și propune ca filosofia să devină stăpâna instituției și a membrilor ei aparținând oricărei facultăți. El propune ca în primul an de studiu studenții

[36] Ibidem, pp. 173-175.

să studieze doar filosofie, ca să învețe bazele diferitelor științe și să se poată orienta în cadrul acestora. Iar profesorii chiar dacă sunt membri ai unor facultăți diferite, trebuie să fie înrădăcinați în filosofie, și din când în când să țină chiar și cursuri de filosofie.[37]

În privința importanței și metodei predării filosofiei în universități, Hegel consideră că filosofia contribuie în mare măsură la dezvoltarea și exersarea gândirii individuale (Selbstdenken), deoarece obiectul acesteia este gândul care poate fi învățat doar prin gândirea ei. Iar cursurile de filosofie trebuie să aibă o structură cuprinzătoare și ordonatoare. El critică atitudinea negativă și prejudecățile studenților față de filosofie, deoarece fără ea studenții devin neștiutori, le lipsesc cunoștințe generale și filosofice și nu înțeleg nici științele profesionale. Astfel cursurile de filosofie trebuie să devină parte a studierii diferitelor științe, pentru că logica face parte din științele generale abstracte și metafizice, iar științele concrete necesită pe de o parte filosofia naturală, și pe de altă parte filosofia spirituală (care include filosofia religiei, istoria filosofiei și estetica)[38].

Schleiermacher prezintă și relația ideală dintre stat și universitate, care ar fi urmarea unui țel comun de a se înțelege și de a se uni prin știință. Știința poată să se împlinească doar prin contactarea/unirea/legarea celor care o caută. Instituțiile științifice oferă cadrul întâlnirii cercetătorilor și au nevoie de susținerea statului, iar statul pentru funcționarea sa are nevoie de mase de cunoștințe care se leagă la urma lor de științe. Nevoia reciprocă definește astfel relația dintre stat și universitate, dar Schleiermacher subli-

[37] Ibidem, pp. 198-203.

[38] G. F. W. Hegel, „Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten", în E. Müller (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990, pp. 284-290.

niază și importanța autonomiei universității argumentată prin diferitele interese ale statului și universității față de știință[39].

El propune o organizare formală a universității, inspirându-se din tradiția universitară și din istoria acestei tradiții. Astfel el tratează mai multe probleme: împărțirea puterii decizionale între rector și senat, specificul și autonomia facultăților, libertatea studențească, regulamentul predării cursurilor și seminariilor, arta și obiectivele conferințelor și gradele academice.

Caracterul german al ideii noii universități constă, pe de o parte, în specificul întregului sistem educațional compus din trei nivele – școală, universitate, academie – și în modul consecvent prin care se leagă/se clădesc una pe alta și, pe de altă parte, în abordarea idealistă a universității, ce se opune celei utilitariste răspândite mai ales în Franța.

## 2.2. Abordarea critică a lui Friedrich Nietzsche

Contextul social-istoric din care se înalță viziunea filosofică a lui Nietzsche și conceptul său educațional este unul ce a marcat nu numai Germania, ci întreaga Europă. La sfârșitul secolului al XIX-lea, în țările vestice ale Europei precum și în Statele Unite ale Americii, societățile moderne industriale au cunoscut o explozie a dezvoltării științifice și tehnice. În urma acestei dezvoltări economice s-au format statele de bunăstare ce au adus consolidarea sistemelor publice de sănătate, de educație generală, a serviciilor publice, a urbanizării, conducând la schimbări în stilul de viață și în valorile sociale. Mecanicizarea proceselor de producție, predominanța raționalismului și a gândirii practice au ajuns să pericli-

[39] F. D. E. Schleiermacher, „Gelegentliche Gedanken über Universitäten…", pp. 161-165.

teze unitatea fizică și spirituală, precum originalitatea și creativitatea individului.[40]

„În societatea modernă, adevărul întemeiat în experiență, utilul pentru îmbunătățirea condiției umane, egalitatea în viața socială au dobândit o poziție dominantă pe scara valorilor. Aceste valori au jucat rolul de bază legitimatoare în societatea liberală, chiar dacă traducerea lor în viață a rămas limitată."[41]

Ca reacție la aceste tendințe s-a constituit un curent, cunoscut sub numele de filosofia vieții care solicita o restructurare a valorilor în numele vieții, al cărui inițiator a fost Friedrich Nietzsche. Metoda cultivată de acest curent este de a privi cunoașterea din punctul de vedere al artei, iar arta din punctul de vedere filosofic al vieții.[42]

Problema centrală a meditației filosofice ce se reflectă în opera lui Nietzsche este atingerea unei vieți autentice, în numele căreia propune o reevaluare a tuturor valorilor.

El inițiază o critică împotriva lumii moderne, împotriva elementele ei de bază: știința, arta, morala, politica și valorile legate de acestea. Într-una din lucrările sale timpurii Homer și filosofia clasică, Nietzsche critică omul modern pentru că a căzut în admirația propriei sale mediocrități și e de părere că filologia clasică poate să-i ofere un nou ideal pentru a depăși această stare. El pune sub semnul întrebării interpretările clasicilor (Lessing, Goethe, Hölderlin) despre idealul lumii elene – considerată o lume armonioasă, pătrunsă de o spiritualitate senină, în care contradicțiile existenței au fost depășite pe plan spiritual de rațiune. În

[40] I. Mészáros, A. Németh, B. Pukánszky,, Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe, Osiris, Budapest, 2005, pp. 165-168.

[41] Andrei Marga, Introducere în filosofia contemporană, Polirom, Iași, 2002, p. 42.

[42] Ibidem, p. 42.

Nașterea tragediei prezintă o nouă interpretare bazată pe teza că spiritualitatea elenă este una profund tragică. Inspirat și de Shopenhauer în privința „suferinței" care ar fi așezată în centrul lumii, vechii eleni căutau să se elibereze de sub apăsarea tragismului existenței prin stiluri de viață diferite, fie apolinic, fie dionisiac. Aceste două stiluri de viață, numite de autor „porniri", sunt legate în mod analogic de vis și beție. Apolinicul înseamnă lipsa pornirilor sălbatice, limitarea plină de măsură, seninătatea și sublimarea groazei într-o contemplare a propriei individualități, în vreme ce dionisiacul reprezintă uitarea sinelui, când omul nu se mai simte individ, ci se lasă în seama voinței cosmice generale. Aceste două porniri s-au manifestat în arte plastice și lirism, combinându-se în tragedie, ducând la o concepție tragică asupra lumii[43].

Această concepție tragică asupra lumii este substituită de concepția teoretică formulată de omul teoretic, tip de om care apare odată cu Socrate, a cărui viață este marcată de căutarea cunoașterii bazate pe logici implacabile ale existenței, Socrate fiind convins că natura lucrurilor este cognoscibilă, iar cunoașterea și știința au puterea unui panaceu universal.

Nietzsche considera că „vremea omului socratic a trecut"[44], înțelegând prin termenul de om socratic tipul omului teoretic. Cultura teoretică, cea a omului socratic, urmează să fie înlocuită de cea tragică, deoarece cultura teoretică „se teme de propriile sale consecințe pe care începe să le presimtă și nu mai are aceeași încredere naivă în valoarea fundamentelor ei". Țelul suprem al culturii tragice nu mai este știința ci înțelepciunea, care nu se lasă deviată de știință, ci se concentrează asupra întregului univers resimțind cu dragoste suferința eternă ca și pe cea proprie[45].

---

[43] Friedrich Nietzsche, Nașterea tragediei, Editura Meridiane, București, 1978, pp. 231-233.

[44] Ibidem, p. 276.

[45] Ibidem, p. 264.

Nietzsche critică cultura din Germania, reproșându-i lipsa de originalitate și atrage atenția asupra pericolului ca victoria militară a lui Bismarck din 1873 să devină o înfrângere culturală. El vedea cauza acestui pericol în moleșeală, în sentimentul de confort față de realitatea ce se instalase în economia, statul, societatea și educația germană[46].

Critica lui Nietzsche se îndreaptă și împotriva idealismului german, în care vedea „ceva omenesc, prea omenesc", chiar în lucrurile în care idealismul găsea idealuri. În Omenesc, prea omenesc prezintă – prin abordările religiei, moralei și statului – că presupusa ordine ideală se înrădăcinează într-o lume plină de pasiuni și suferințe, „în care omul se află cu sine însuși"[47].

Una dintre cele mai vehemente critici, care revine în mai multe scrieri, este cea împotriva moralei, pe care o consideră privirea de sine a omului, antinomică față de viață. Prototipul moralei este cel creștin, iar soluția pentru depășirea ei o vede într-o nouă înțelegere de sine a omului la care se ajunge prin convingerea că „Dumnezeu a murit".

Propovăduitorul noii morale este Zarathustra (Așa grăit-a Zarathustra), iar vorbele lui care călăuzesc omul eliberat de morala creștină, de filosofia idealiste și de știință se rezumă la mai multe puncte. „Spiritul" înțeles de filosofi este de fapt „viața", iar cunoașterea lor „pură" este o iluzie. Valorile sunt creația omului, iar acesta este cea mai înaltă apreciere pe care o putem formula. Iubirea de sine este ghidul conduitei fiecăruia și doar dacă fiecare caută să devină el însuși se poate salva de la decadență. Umanitatea trebuie să se depășească pe sine prin formarea unor ființe mai puternice, care să fie apte de cel mai înalt grad de creație. Omul nedesăvârșit trebuie depășit de supraom.

[46] Andrei Marga, (2002), p. 46.
[47] Ibidem, p. 47.

În Dincolo de bine și de rău arată cu degetul spre o eroare majoră a lui Platon și anume că a descoperit spiritul pur și binele în sine – eroare care s-a transmis și prin instituționalizarea bisericească, devenind astfel înțelegerea clară a lucrurilor. „Căci nu există vreun fenomen moral, ci numai o interpretare morală a fenomenelor".

Nietzsche deosebește două feluri de morală, una a stăpânilor, care operează cu perechea de noțiuni „noblețe – demn de dispreț", și una a sclavilor, care operează cu perechea de noțiuni „bine – rău". Morala stăpânilor este cea creatoare de valori, iar cea a sclavilor este morala utilității.[48] Delimitarea dintre bine și rău poate fi depășită, prin relativizarea interpretărilor și preschimbarea „răului nostru" în „binele nostru". Deoarece tot „ceea ce este făcut din iubire se petrece dincolo de bine și de rău"[49].

Umanismul lui Nietzsche, precum o exprimă în *Ecce homo*, este „o constantă autodepășire" și aceasta ține de autenticitatea vieții.

Un tablou sintetic al liniilor principale din opera lui Nietzsche ne conferă A. Marga, menționând următoarele puncte:

Critica raționalismului – Nietzsche consideră raționalismul doar o opțiune din istoria culturală care a provocat efecte mai ales negative uniformizând viața, stingând originalitatea și creativitatea individuală.

Tragismul – în viziunea filosofului o armonie bazată pe concilierea opușilor este una superficială, una reală ar presupune înfruntarea opușilor. În această ordine de idei individul și istoria își găsesc armonia prin dependența continuă și prin opunerea veșnică reciprocă. Nietzsche e de părere că doar prin conștiința

[48] Friedrich Nietzsche, Dincolo de Bine și de Rău, Editura Teora, București, 1998, pp. 116-118.
[49] Ibidem, p. 143.

tragismului insurmontabil ce trebuie așezat la temelia vieții individului se poate ajunge la o armonie superioară. Asumarea principiului tragic al individului nu ar duce la nihilism – în viziunea lui Nietzsche – ci, dimpotrivă, ar fi un impuls către autodepășire prin creație de valori.

Voința de putere – Nietzsche consideră că în lume se desfășoară o confruntare continuă, „un spectacol" al multiplelor „voințe de putere", care pot fi degradate, dar și autentice. Voința de putere autentică însă este creatoare de valori.

Perspectivismul – filosoful face distincția între perspective asupra lumii și expresii ale lumii în sine. Perspectivele asupra lumii sunt create de forme de existență care ajung să-și reprezinte lumea, dar a căror reprezentări sunt relative și condiționate de particularități individuale.

Viziunea ciclică – după Nietzsche modul existenței lumii este „eterna revenire", în care se repetă aceleași configurații ale înfruntării voințelor de putere.

Instrumentalismul – Nietzsche a pus cunoașterea în legătură cu viața respingând ideea unei cunoașteri pure și interpretarea contemplativă a cunoașterii. El degradează cunoașterea la rangul unui instrument în lupta voințelor de putere.

Respingerea nihilismului – nihilismul este identic la Nietzsche cu decadentismul, și se referă la cultivarea unei existențe umane parțiale, scindată prin sacrificiul simțurilor sau al intelectului. Acesta se poate depăși printr-o existență umană plenară, prin creare de valori. Supraomul este simbolul acestei depășiri, rezultând din îmbinarea simțurilor cu intelectul, care prin forța personalității sale creează adevărurile și nu se supune celor exterioare.

Opoziția dintre cultură și civilizație – filosoful diferențiază cultura de civilizație, prima fiind ansamblul valorilor spirituale, iar cea de a doua ansamblul valorilor tehnico-economice și moral-

practice. Nietzsche interpretează preocuparea exclusivă pentru valorile civilizației ca pe un semn al decadenței.

Aristocratismul – Democrația este văzută de Nietzsche de multe ori ca o nivelare, egalizare forțată și artificială ce duce la „sclavizare într-un mod mai fin", de aceea îi opune ideea „ordinii rangurilor".

Arta ca supremă formă a vieții spirituale – în viziunea lui Nietzsche caracterul fundamental al lumii este cel al unui joc, care poate fi redat doar cu mijloacele artei. Arta, devenită astfel suprema formă a spiritului, eliberează individul de spaima metafizică în fața existenței și îl ghidează către o contemplație creatoare[50].

Opera lui Nietzsche a zguduit temeliile lumii moderne și a cunoscut numeroase interpretări. Cert este că pentru știința educației prin opera sa a pus bazele spirituale ale mișcării pedagogiei de reformă și ale conceptelor alternative educaționale.

### Conceptul de educație a lui Friedrich Nietzsche

Precum am menționat mai sus, nici educația lumii moderne nu a fost scutită de critica zguduitoare a lui Nietzsche. Conceptul său educațional se creionează trecând în vedere câteva preocupări tematice, cum ar fi înțelegerea de sine a omului educat, starea și eșecul școlilor umaniste care urmăreau realizarea idealului umanist humboldtian și idealul omului care să poată deveni un exemplu pentru educație.

El critică puternic imaginea de sine a filistinului culturii care în societatea modernă germană a ajuns să devină simbolul omului cult și creator de cultură, membru al burgheziei educaționale, care se considera rezultatul unei răspândiri a culturii prin educație (Bildung).

[50] Andrei Marga, (2002), pp. 50-51.

Nietzsche critică această considerație, argumentând că, de fapt, filistinii cunosc și operează doar cu o replică a culturii, ce se datorează inautenticității lor. Ei doar își închipuie că posedă „veritabila cultură germană originară”[51] și precum „un vierme care trăiește distrugând, admiră devorând, adoră mistuind”, tot așa și filistinii sălășluiesc în marile opere[52].

Filistinul este văzut de Strauss ca întemeietorul religiei viitorului, religie care în viziunea lui Nietzsche „coincide cu știința modernă, nefiind ca atare religie.” El se întreabă ce rol ar avea știința dacă nu duce la o cultură autentică? Cultura filistină este una mulțumită de sine și de școlirea germană, mai ales de liceele clasice și de universități, prin care poporul german ar fi devenit cel mai instruit și mai competent din lume[53]. Nietzsche însă consideră că prin instituționalizarea și răspândirea educației s-a produs mai degrabă o îngustare de sens, o degradare a acesteia. Îngustarea sensului de Bildung s-a produs prin extinderea ei la nivelul maselor, pe care Nietzsche nu le considera capabile de formare în sensul formării omului întreg. Singurul rol pe care Nietzsche îl conferă maselor este de a produce „oameni mari”, genii creatoare[54].

Această problemă a generalizării și masificării educației omului întreg apare și în lucrarea lui prezentată mai jos, în care critică starea și eșecul educației umaniste.

---

[51] Friedrich Nietzsche, „Considerații inactuale I. David Strauss mărturisitorul și scriitorul”, în Fr. Nietzsche, Opere complete, vol. II, Editura Hestia, Timișoara, 1998, pp. 105-111.

[52] Ibidem, p. 123.

[53] Ibidem, pp. 134-135.

[54] Friedrich Nietzsche, „Considerații inactuale I. Schopenhauer educator ”, în Fr. Nietzsche, Opere complete, vol. II, Editura Hestia, Timișoara, 1998, p. 255.

În continuare aș dori să prezint în linii mari această critică ce se concentrează mai ales în lucrarea Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (Despre viitorul instituțiilor noastre de învățământ, 1872).

El critică idealismul și, cercetând educația desfășurată în gimnazii, constată eșecul așteptărilor față de educația umanistă. Idealul acesta educațional a rămas neatins, iar încercările de a o realiza organizatoric au fost deficiente. Cauza eșecului este diferența imensă dintre prezumțiile față de școlile umaniste și realitatea lor. Școlile superioare pretind că realizează formarea individului, dar în realitate elevii sunt educați să învețe pe de rost și să fie docili[55].

Nietzsche nu acuză școlile, ci constată că gimnaziul humboldtian și-a ratat obiectivul, deoarece acesta era de neatins. Criticul este de părere că „o educație cu adevărat clasică este foarte rară, deoarece este un proces incredibil de greu de parcurs și necesită un talent și aptitudini complexe. Este o naivitate sau o nerușinare așteptarea de la gimnazii să realizeze acest obiectiv."[56]

În concepția lui, educația este legată de individ și nu se poate generaliza. Iar dacă se realizează generalizarea și masificarea, ale căror semne deja le depista în forma intereselor economice care susțineau scurtarea duratei studiilor, atunci sunt de așteptat și consecințe clare: degradarea educației până la educația cea mai generală, care este însuși barbarismul[57]. Dacă educația vizează individul și dezvoltarea lui, precum pretinde idealul umanist, atunci nu se poate generaliza. În caz că educația devine generală, individul și posibilitățile sale trebuie să se raporteze la general.

[55] Friedrich Nietzsche, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, Quelle Meyer Verlag, Heidelberg, 1964, p. 12.
[56] Ibidem, p. 17.
[57] Ibidem, p. 7.

Fiecare instituție educațională superioară se confruntă cu această contradicție.

Liessmann critică în acest punct viziunea lui Nietzsche, argumentând că trebuie să existe și instituții educaționale care să pregătească oamenii pentru practicarea profesiilor, pentru activități mai mult sau mai puțin stereotipe și să-și dezvolte competențe de comunicare și sociale[58]. Doar că și Nietzsche știa deja acest lucru și a diferențiat două tipuri de instituții educaționale – instituții de educație (Anstalten der Bildung) și instituții pentru nevoi vitale (Anstalten der Lebensnoth). În viziunea lui Nietzsche, instituțiile educației sunt locuri care nu sunt marcate de nevoile și lipsurile vieții, ci locuri ale libertății, unde profesorii și studenții sunt liberi de a se dedica studiului și nu sunt constrânși de funcționalitate, relevanță practică etc. Sensul original al cuvântului școală (*schola*, lat. < scholé, gr.) este de a se menține în muncă. O instituție care a încetat să mai fie un loc al timpului liber, al concentrării și al contemplării a încetat să mai fie o școală și a devenit o instituție a nevoilor vitale.

În concepția lui Nietzsche, în centrul instituțiilor educaționale stau două „bunuri" (astăzi le numim competențe), vorbirea și gândirea. Autorul se referă la vorbire ca la actul creativ al utilizării limbii. Exprimarea este bazată pe stil, retorică, poezie și măsura literaturii clasice prin care conștiința individului/vorbitorului este conectată la comunitate, la istorie, la obiecte și la propria sa interioritate spirituală. Acolo unde folosirea limbii este neglijată se deteriorează și conexiunile pe care le susține. „Luați-vă limba în serios!" – avertizează maestrul limbii materne, deoarece în limbă se reflectă întreaga dezvoltare a unei culturi, istoria,

[58] Konrad Paul Liessmann, Die Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Piper, München, Zürich, 2009, p. 61.

înțelegerea. Bogăția limbii poată să cadă pradă unui modernism și unei atitudini reformiste[59].

Liessman pune în lumină și o componentă politică a criticii educației lui Nietzsche și consideră că, prin critica lui, Nietzsche țintea burghezia educațională (Bildungsbuergertum) care, bazându-se pe ideile filosofice și pedagogice ale idealismului german, susținea instituțiile educaționale. Pentru burghezia educațională educația nu era neapărat o premisă a succesului economic, ci avea o valoare în sine, aducând recunoaștere și respect în stratul acesta social.

În centrul conceptului de educație se afla canonul operelor exemplare ale literaturii, ale artei, muzicii și filosofiei. Această viziune și înțelegere a artei a marcat literaturile naționale și colecțiile de artă burgheze, fondarea teatrelor naționale etc., în ansamblu toate templele muzelor, care au devenit centre ale stilului de viață burghez și caracteristici de identificare a burgheziei.

Pretenția burgheziei educaționale era, pe de o parte, ca această cultură să se limiteze doar la un strat exclusiv al societății, iar pe de altă parte, să devină norma și măsura culturii unei țări. Efectele acestei pretenții au fost tradiția operelor clasice, fără de care nu s-ar fi dezvoltat modernitatea estetică și caricatura burghezilor făcută de Nietzsche care se credeau mai presus decât alții, considerând clasicii ca pe o „comoară de citate".

Burghezia cu putere economică, alcătuită din reprezentanții comercianților, nu a împărtășit nicicând cu adevărat aceste idealuri educaționale, trimițându-și copii la școli vocaționale și de comerț.

Față de societatea criticată de Nietzsche, s-au produs până în prezent schimbări sociale relevante, cum ar fi faptul că burghezia

[59] Friedrich Nietzsche (1964), pp. 11-12.

educațională aproape că a dispărut. Ca urmare a acestui proces, s-au dizolvat și ideea de gimnaziu umanist și cea a universității humboldtiene. Cu dispariția canonului educațional cultural burghez și înlocuirea lui prin coexistența diferitelor expresii estetice, cu transformarea culturii în stil de viață, cultura de pivot burgheză de adineauri a devenit un segment îngust al culturii globale, segment ce nu este capabil să dea formă și sens resturilor de formă de viață burgheze[60].

Precum reiese din scrierile lui Nietzsche amintite mai sus, omul modern ar fi căzut în admirația propriei sale mediocrități și pentru depășirea acestei stări ar avea nevoie de un nou ideal. Filosoful găsește acest ideal în omul tragic elen, apoi pe parcursul scrierilor sale apare Richard Wagner, Arthur Schopenhauer și, întru-un final, Zarathustra, ca reprezentări ale omului nou. Aceste modele diferite denotă și o formare, o „autodepășire" a viziunii filosofice a lui Nietzsche.

Într-o primă etapă a creației sale[61] el realizează o nouă interpretare a lumii elene care culminează în *Nașterea tragediei*, din aceasta reieșind idealul omului care are la baza existenței lui principiul tragic, care depășește spaima metafizică în fața existenței prin artă și creație, prin tragedie, care îmbină pornirile apolinice și dionisiace ale omului. În această etapă Nietzsche este încă încrezător în posibilitatea unei educații mai bune care să trezească națiunea germană din „amorțeală" și e preocupat de idealul omului care să poată deveni un exemplu pentru educație. Nietzsche îi considera pe artiști, pe tragicii eleni învățători în sensul cel mai profund al cuvântului, deoarece aceștia își

[60] Konrad Paul Liessmann, (2009), pp. 66-67.

[61] Această primă etapă este cea a „încrederii în cultură și genii". Vezi etapele de creație ale lui Nietzsche în Andrei Marga, (2002), pp. 42-44.

formaseră conștiința de sine prin asumarea tragismului existenței umane, care pătrunsese în creațiile lor. Prin aceste creații, ei au transmis modalități de a se confrunta cu realitatea dură a vieții fără să devină disperați, ba chiar mai mult, au transmis și capacitatea de a savura viața în felul cum au făcut-o, fără o consolare din cealaltă lume, ca în cazul lumii creștine.

Un alt exemplu al omului nou – și de data aceasta în contextul modernității – apare în persoana lui Schopenhauer, căruia îi dedică scrierea Considerații inactuale III. Schopenhauer educator. Schopenhauer este exemplul omului care s-a eliberat de sub tiparele de gândire care considerau filosofia o știință pură și a întruchipat cu claritate căutarea de sine a individualității ce a depășit primejdiile ivite pe calea cugetătorului. Nietzsche descrie trei astfel de primejdii – însingurarea, pierderea încrederii în adevăr și limitarea de sine prin complacere[62]. Schopenhauer a făcut vie și productivă solitudinea creatoare de cultură. Pentru Nietzsche el este prototipul spiritului liber care trăiește o viață autentică și eroică – „totuși nu-i decât o iluzie că un spirit este liber și independent, câtă vreme această neîngrădire greu cucerită nu este reconfirmată prin fiecare privire și pas, de dimineața până seara".[63]

Nietzsche descrie trei imagini de oameni „propuse" de epoca modernă[64], de la care „muritorii" pot primi îndemnul transfigurării propriei lor vieți, iar acestea sunt: omul lui Rousseau, omul lui Goethe, omul lui Schopenhauer. Omul rousseauian reprezintă pentru el omul naturalizat, reînnoit prin dezlegarea de cătușele societății și revenit la instinctele sale de bază. Omul goetheian

[62] Friedrich Nietzsche, „Considerații inactuale III. Schopenhauer educator", în Fr. Nietzsche, Opere complete, vol. II, Editura Hestia, Timișoara, 1998, pp. 236-238.
[63] Ibidem, p. 234.
[64] Ibidem, pp. 245-248.

este imaginea omului contemplativ, cultivat dar detașat de viața activă. Omul schopenhauerian este o îmbinare a celorlate două tipuri, este omul activ și creativ, vital și spiritual, care „ia asupra lui suferința de bunăvoie a autenticității, iar această suferință îi servește să-și ucidă îndărătnicia și să pregătească totala revoluționare și transformare a ființei sale, ceea ce constituie sensul intrinsec al vieții".[65]

În prima etapă a creației sale, din 1870, Nietzsche a căutat exemple și a sperat ca grecii, Wagner și Schopenhauer să devină prin existența lor mentori, educatori pentru oameni, cu natura mai slabă decât a acestora. Dar zece ani mai târziu, el a fost dezi-luzionat de asemenea revelații și a ajuns la concluzia că nici modurile tradiționale de gândire filosofică și religioasă și nici cele alternative moderne (incluzând științele naturii) nu sunt capabile să educe aspirațiile și valorile în așa fel încât să ducă la o înflorire a naturii umane într-o lume în care au murit zeii[66].

În acest context, singura învățătură pentru omul modern rămâne cea a lui Zarathustra. Acesta este propovăduitorul noii morale și călăuzitorul omului ieșit de sub tutela moralei creștine și a științei.

Zarathustra ne învață despre supraom, ceea ce ar trebui să devină omul, deoarece omul este ceva ce trebuie depășit. Supra-omul este sensul pământului, este sensul existenței umane, omul fulger din norii întunecați[67]. Zarathustra a adus învățătura aceasta oamenilor din iubire față de ei, doar că aceștia nu-l înțeleg – „și

[65] Ibidem, p. 247.

[66] Richard Schacht, „A Neatzschean education: Zarathustra as educator", în Amelie Oksenberg Rorty (ed.), Philosophers on Education, Routledge, London, 2001, p. 323.

[67] Friedrich Nietzsche, Also Sprach Zarathustra, Kritische Studienausgabe, vol. 4, Deutsche Taschenbuch Verlag, München, 1999, pp. 13 și 22.

când vorbeam tuturor, nu vorbeam nimănui". Zarathustra ajunge să se adreseze doar unui „public" ales, supraoamenilor în devenire, nemaivoind să devină lumină pentru oamenii mărunți care sunt la putere și răspândesc mediocritatea lor. Oamenii erau egali doar în fața lui Dumnezeu, dar acesta a murit, astfel că supraomul trebuie să ia locul omului[68].

Din idealurile de om descrise mai sus reiese elementul central al operelor lui Nietzsche, și anume transformarea ființei umane, devenirea ei în ceea ce este, atingerea unei stări de autenticitate continue care marchează întreaga existență și creație a omului. În mod firesc, în fiecare cititor se ivește întrebarea referitoare la felul, modul de realizare al acestui proces de transformare a ființei.

În Ecce Homo Nietzsche reflectează la propria lui viață și dă răspunsul la întrebarea „Cum devii ceea ce ești?". El pornește de la premisa că „misiunea, vocația este mai presus de o măsură comună" și că, pentru a deveni ceea ce este, omul nu bănuiește nici pe departe ceea ce este. Din acest punct de vedere, înseși greșelile vieții, abaterile de la drum își au rolul și valoarea lor ajutând la conturarea adevăratei sarcini.

Transformarea, într-un mod aparent paradoxal, necesită o constanță – constanța transformării, formulată aici ca „autoconservare". Măiestria autoconservării, a menținerii unei stări de echilibru a ființei, în descrierea lui Nietzsche este următoarea: „acolo unde nosce te ipsum ar fi rețeta prăbușirii, uitarea-de-sine, … auto-limitarea, auto-mediocrizarea devin rațiunea însăși", ajutând „instinctele altruiste" (iubirea de aproapele, viața pentru alții etc.). „Trebuie ca întreaga suprafață a conștiinței să fie păstrată pură de oricare din marile imperative. Precauția chiar și în fața oricăror cuvinte mari, oricăror atitudini mărețe!"[69]

---

[68] Ibidem, pp. 356-359.

[69] Friedrich Nietzsche, Ecce Homo, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1999, p. 35.

Pe baza acestei constanțe, „între timp crește ideea organizatoare, cea care este chemată să devină stăpânitoare – ea începe să comande, … pregătește însușiri și capacități care odată și odată se vor dovedi indispensabile ca mijloace în slujba întregului…”[70]. În cazul ființei lui Nietzsche, „tainica muncă și artă a instinctului” i-a ierarhizat capacitățile, aranjându-le într-o multiplicitate uriașă, fără ca acesta să devină haos, pentru ca toate aceste capacități să iasă la iveală într-o zi în formă matură, fără ca el să fi știut ce creștea în el sau să se fi străduit să ajungă aici.

Acest proces de transformare descris de Nietzsche îl putem numi și unul de educare, mai exact auto-educare, chiar și în sensul de *Bildung*, de formare a omului întreg. Astfel se poate deduce că educația, conferindu-i un sens mai larg, este un proiect de viață al individului pentru a deveni ceea ce este. În termenii lui Nietzsche acesta înseamnă o auto-depășire continuă.

## 2.3. Abordarea teoriei critice. Conceptul de educație a lui Max Horkheimer și Theodor Adorno

Istoria teoriei critice a început cu fondarea Institutului de cercetare socială, în 1923, din Frankfurt am Main, institut a cărui conducere a fost preluată de Max Horkheimer în 1931, până ce împreună cu membrii institutului a emigrat în SUA din cauza unor presiuni politice și au fondat Școala de la Frankfurt.

În centrul cercetărilor interdisciplinare stătea analiza critică a societății burghezo-capitaliste căutând mecanismele sale de dominație și aducând la lumină ideologiile acestei societăți. Un rol important în aceste cercetări îl joacă și preocuparea pentru destinul individului, din punct de vedere al idealurilor liberale, în

[70] Ibidem, p. 36.

trecerea lui de la liberalism la totalitarism. Scopul acestei analize critice a societății date este de a arăta o alternativă a unei societăți raționale în care cetățenii sunt capabili de autodeterminare (Mündigkeit).

Căutând conexiunile dintre condițiile economice, psihologice și culturale ale societății, teoria critică a înregistrat diferite faze în evoluția ei timp de cinci decenii, precum „critica economiei politice", „critica rațiunii instrumentale", „psihologia socială culturalistă".

În fiecare fază au fost urmărite noi perspective de critică socială, dar dincolo de multiplele perspective, teoria critică prezintă câteva opțiuni constante specifice, formulate de Horkheimer (printre altele în Traditionelle und kritische Theorie). Astfel, teoria critică adoptă „materialismul filosofic, în care se oglindește autonomia pe care forțele economice au dobândit-o față de om, dependența tuturor grupurilor sociale de legile aparatului economic și reducerea materialismului la gânduri și aptitudini practice"[71]. Pentru a realiza critica societății date, teoria critică aproprie diferite orientări precum materialismul, fenomenologia, filosofia vieții (Lebensphilosophie). Ea delimitează teoria tradițională de teoria critică pe baza unei concepții diferite a cunoașterii societății și cea a științei. În teoria critică cunoașterea societății înseamnă critica ei, iar întruchiparea ei este considerată filosofia, înțeleasă ca „încercarea metodică și stăruitoare de a aduce rațiune în lume"[72]. Ea își asumă rolul de a conștientiza primejdiile față de umanitate provenite din situația social-istorică dată, iar din atitudinea consecvent critică exprimată de această teorie, derivă acțiunea prin care umanitatea poate să se autodetermine.

[71] Andrei Marga, (2002), p. 228.
[72] Ibidem, p. 229.

Termenii de comparație ce stau la baza delimitării teoriei tradiționale și a teoriei critice a lui Horkheimer sunt metoda, sarcina și obiectivul științei. Până ce teoria tradițională abordează știința prin metoda de înțelegere sau explicare și vede obiectivul ei în atingerea adevărului ce se realizează prin cunoaștere pură, teoria critică utilizează metoda criticii sociale, iar obiectivul științei este emanciparea omului la care se ajunge prin transformare și schimbare.

Horkheimer susține că teoria tradițională a modelat în mod abstract gândirea burgheză și se dezvoltă împotriva subiectului gânditor, deoarece subiectul se distanțează de auto-reflecție și distanțează și procesul științific de lumea trăită a vieții. Teoria tradițională care astfel dobândește un fel de existență autonomă, este considerată de Horkheimer o ideologie, fiindcă supune experiențele subiectului unor concepte, fără criticarea valorilor acestora.

Teoria critică însă demască conștiința această falsă prin reconectarea rațiunii la auto-reflecție și la un interes critic. „Cunoașterea societății actuale nu este știința matematică a naturii, care apare ca logos veșnic, ci teoria critică a societății determinate, care este străbătută de interesul pentru o realitate rațională.”[73]

Un exemplu de confruntare a teoriei tradiționale cu cea critică este, dacă privim starea ordinii sociale date prin prisma idealurilor progresive ale burgheziei timpurii, mai exact prin prisma conceptului umanității, care se orientează spre idealurile revoluției franceze, (precum libertate și dreptate), spre conștiința morală a lui Kant și viziunea lui Hegel, (conform cărora, într-o societate rațională moralitatea obiectivă se realizează prin activitatea individului) – atunci ordinea socială actuală ni se pare irațională, chiar fără sens[74].

---

[73] Ibidem, p. 229.

[74] Vezi Jürgen Raithel, Bernd Dollinger, Georg Hörmann (ed.), Einführung Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, pp. 188-189.

Motivul principal al distanțării subiectului de auto-reflecție și a științei de viața trăită este însești deteriorarea sistematică a conceptului de rațiune. În eseul său „Vernunft und Selbsterhaltung" Horkheimer consideră că rațiunea – care a jucat de-a lungul secolelor un rol dominant în filosofie și în viața spirituală – s-a degradat în urma scepticismului, pragmatismului și pozitivismului[75]. Conceptul de rațiune, care însemna în esența sa capacitatea spirituală de a înțelege și a de a explica lumea cu scopul formării unei societăți a oamenilor liberi, a devenit rațiune instrumentală care stă în slujba auto-întreținerii individului. În condițiile civilizației tehnicizate ea a devenit un instrument al calculelor, al afacerilor, însemnând doar capacitatea de adaptare optimă a omului la mediul social-economic înconjurător[76].

Înseși teoria lui Horkheimer care critică rațiunea instrumentală – precum spune Zvi Rosen – este supusă acestei schimbări de sens a conceptului de rațiune care prin formalizare, instrumentalizare și subiectivizare se autodistruge. Ea nu mai are puterea de a realiza, de a pune în practică ideea eliberării omului și a omenirii[77]. Conștient de aceste condiții, Horkheimer renunță la ideea de emancipare la care mai spera bazându-se pe filosofia lui Marx și a lui Hegel. Astfel la sfârșitul emancipării unde s-a ajuns prin înălțarea de sine a rațiunii, nu mai este decât decăderea în barbarie sau revenirea la începutul istoriei[78].

---

[75] Max Horkheimer, „Vernunft und Selbsterhaltung" in Gesammelte Schriften, Band 5, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1997, p. 322.

[76] Idem, p. 323.

[77] Zvi Rosen, *Max Horkheimer*, C.H. Beck Verlag, München, 1995, p. 120.

[78] Max Horkheimer, „Vernunft und Selbsterhaltung", în Gesammelte Schriften, Band 5, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1997, p. 350. Trebuie menționat că acest text a fost scris în 1942, iar critica lui Horkheimer țintește în primul rând societatea germană care era sub puternica influență a național-socialismului.

Critica raţiunii instrumentale şi a societăţii îşi are continuitatea în opera comună a lui Max Horkheimer şi Theodor W. Adorno, în Dialektik der Aufklärung, apărută în 1947.

Opera conţine teza conform căreia, eşecul Iluminismului stă chiar în „raţiunea instrumentală" a gândirii sale. Scopul mai cuprinzător al Iluminismului este de a „elibera oamenii de frică şi de a-i face stăpâni" prin raţiune, de a doborî imaginaţia prin cunoaştere. Astfel accesul la lumea odinioară mitică este luminat de raţiune, este „dezvrăjită", iar ca urmare omul încearcă să stăpânească natura. Doar că natura nu este doar o materie primă, din ea face parte şi natura umană care conferă baza realizării de sine a omului. Cel care neagă natura se expune riscului de a-şi periclita propria sa existenţă[79]. Stăpânirea naturii cu ajutorul tehnicii moderne nu a schimbat doar relaţia omului faţă de mediul său natural, ci şi caracterul relaţiilor interumane. Autorii formulează teza că „omul plăteşte pentru creşterea puterii sale cu înstrăinare faţă de lucrurile stăpânite".[80]

Acest proces de înstrăinare este descris de Horkheimer şi în „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft". El consideră că abstractizarea este unealta prin care logica este „divorţată" de masa lucrurilor, care astfel îşi pierd unicitatea şi devin uşor de instrumentalizat. Aceasta este schema gândirii instrumentale pe care individul o înţelege (astăzi) ca raţiunea care organizează perspectiva obiectivă asupra lumii[81]. Prin aplicarea uniformizării gândirii asupra oamenilor se ajunge la posibilitatea manipulării acestora. Astfel stăpânirea ştiinţifică a lumii se întoarce împotriva subiec-

[79] Th. W. Adorno, „Dialektik der Aufklärung", în Gesammelte Schriften, Bd. 3, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997, pp. 19, 73.

[80] Ibidem, p. 25.

[81] Max Horkheimer, „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft", în Gesammelte Schriften, Band 6, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1991, p. 70.

ților care gândesc, iar oamenii în cadrul sistemului industrial, economic devin doar obiecte. În aceste condiții în locul omului capabil de autodeterminare (Mündigkeit, în sensul lui Kant) apare interesul politic și economic de a manipula conștiința oamenilor[82].

În urma degradării rațiunii emancipatoare care stă în slujba omenirii, la rațiunea instrumentală care este un instrument de calcule în favoarea scopurilor egoiste, devine vizibilă logica dialectică a Iluminismului, ajungând de la libertatea față de opresiune la opresiunea libertății și la perfecționarea tehnologică a tuturor structurilor de putere existente. Dacă mai înainte Iluminismul stăpânea miturile, în prezent el însuși a ajuns să devină un mit, rațiunea instrumentală „vrăjind" și stăpânind societatea[83].

Dialectica Iluminismului este o teorie a unei civilizații în curs de prăbușire. Horkheimer și Adorno consideră fascismul, comunismul, industria culturală a societății capitaliste ca fiind exprimări ale aceleiași boli decadente a societății, care distruge sensul general al realității prin manipulare și acțiunea creatoare al omului prin dezvoltarea industriei culturale, creând cultură de masă. Autorii au catalogat comportamentul maselor educate „tehnologic", care nu se opun despotismului și ideologiilor totalitare, drept prăbușirea civilizației umane.

Horkheimer vede rolul filosofiei în ajutarea oamenilor și a întregii omeniri să recunoască și să conștientizeze factorii care orbesc rațiunea emancipatoare și duc la prăbușirea civilizației umane. El vorbește și despre o nouă epocă a „normalității" în care individualitatea poate să existe într-o formă mai umană, mai puțin ideologică[84].

---

[82] Ibidem, p. 44.

[83] Max Horkheimer, „Dialektik der Aufklärung", în Gesammelte Schriften, Bd. 3, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997, pp. 15-16.

[84] Max Horkheimer, „Zum Begriff der Philosophie", în Gesammelte Schriften, Band 6, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1991, p. 185.

În concepția lui Horkheimer și Adorno, societatea este considerată ca o totalitate dialectică a producției și a reproducției. Știința se bazează pe relații sociale și prin acest fapt este conectat la viața practică (*Lebenspraxis*). Obiectivul științei critice este emanciparea omului, care prin auto-reflexie are posibilitatea să se distanțeze de condițiile sociale date sau/și să schimbe situația socială, astfel autodeterminându-se.

Autodeterminarea individului apare ca un concept cheie ce marchează atât viziunea lui Hokheimer cât și pe cea a lui Adorno asupra educației. În ceea ce urmează aș dori să prezint conceptul de educație (Bildung) la Horkheimer și cel de demi-educație (Halbbildung) la Adorno.

### Conceptul de educație în viziunea lui Max Hokheimer

Viziunea lui Horkheimer asupra educației reiese în mod foarte clar din textul Begriff der Bildung scris și cuvântat în 1952 la deschiderea anului universitar la Universitatea din Frankfurt, al cărei rector era.

Horkheimer pornește de la premisa că așteptările studenților față de studiul universitar nu se referă doar la promisiuni de carieră sau la optimizarea șanselor de încadrare în sistemul economico-social, ci cuprinde pe lângă acestea și ceva mai mult, și anume posibilitatea dezvoltării a întregii ființe umane pentru a-și îndeplinii în mod adecvat menirea[85].

Horkheimer argumentează această posibilă așteptare creionând conceptul său de educație (Bildung) care se bazează în mod evident pe cel al lui W. von Humboldt. Ferindu-se de alegerea unei anumite definiții din multitudinea celor existente, el prezintă o definiție mai generală, conform căreia educația ar fi „transfor-

[85] Max Horkheimer, „Begriff der Bildung", în Gesammelte Schriften, Band 8, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1985, p. 409.

marea naturii primitive, neformate" în urma căreia „omul devine stăpân a ceea ce în interiorul și în exteriorul lui i se pare străin și amenințător. În educație se menține natura, dar ea ajunge să poarte trăsături formate prin muncă, prin rațiune, prin apartenența la o comunitate umană."[86]

Două idei sunt importante de menționat în această definiție. În primul rând faptul că stăpânirea naturii se realizează pe două planuri: pe cel exterior, care desemnează mediul natural, social și pe plan interior, care înseamnă natura interioară, spirituală a omului. În al doilea rând, „transformarea naturii" este un proces care păstrează, protejează natura și nu o distruge.

Paralela acestui concept cu cel al lui Humboldt este evidentă. Transformarea naturii exterioare se leagă de viziunea humboldtiană a interacțiunii dintre Eu și Lume, prin care subiectul se formează modelând lumea exterioară, marcând-o prin spiritul său. Transformarea naturii interioare denotă procesul descris de Humboldt ca păstrarea, dezvoltarea și înnobilarea puterilor naturale deja existente ale individului[87].

În viziunea lui Horkheimer, acest concept de educație a ajuns însă, în secolul al XX-lea, într-o criză care rezultă din transformarea relației omului cu natura în urma stăpânirii greșite (prezentate și mai sus). Criza se datorează faptului că în urma industrializării și a tehnicizării, natura – atât interioară cât și cea exterioară – ar fi modificată într-o asemenea măsură încât nu a mai rămas nimic ce ar putea fi „educat", transformat. Natura nu a fost păstrată și transformată ca și cum ar fi ceva prețios, ci folosită ca materie primă în producție în scopuri utilitariste și egoiste[88].

[86] Ibidem, p. 410.
[87] Vezi conceptul de educație al lui Wilhelm von Humboldt, capitolul 2.1.
[88] Ibidem, p. 411.

O altă consecință a acestei transformări – și o caracteristică a crizei – este că natura subjugată nu se lasă distrusă în întregime, ci se manifestă în forma unor impulsuri distructive. Aceste impulsuri sunt mai ales manifestări ale „naturii interioare", deși dacă luăm în considerare manifestările „naturii exterioare" (mă refer aici la catastrofele naturale) din ultimii zece ani, pe care Horkheimer nu le cunoștea în anii 50, această afirmare pare să fie adevărată și în cazul „naturii exterioare".

Horkheimer consideră conceptul de educație umanistă inadecvat condițiilor și relațiilor sociale ale secolului al XX-lea, deoarece acesta se concentrează preponderent asupra autodeterminării individului într-un mod ideal neglijând cerințele sociale exterioare.

El militează pentru un concept de educație mai realist decât cel umanist și dorește o reechilibrare a celor două planuri ale educației – cel individual și cel social – pentru a putea depăși starea de criză.

Horkheimer critică concentrarea preponderentă asupra subiectului, asupra înnobilării persoanei și a formării Eu-lui, toate acestea fiind incluse în conceptul idealist de educație și accentuează importanța interacțiunii Eu-lui cu lumea. El consideră că educația este posibilă doar prin dedicarea subiectului față de ceva diferit de el (lucruri, oameni, materii, activități) în timp ce își menține sinele în acest proces, prin existența sa activă. Această dedicare trebuie să fie condusă de grija comunității umane, de angajamentul pentru îmbunătățirea și umanizarea condițiilor sociale. De fapt el întregește conceptul idealist cu principiul responsabilității față de întregul din care subiectul face parte.

Adaptând acest concept la contextul universitar de la care a pornit argumentarea lui Horkheimer, educația (Bildung) nu înseamnă doar o confruntare individuală a studenților cu materiile studiate, ci și participarea lor la formarea unei comunități educa-

ționale, îmbunătățind și modelând întregul din care fac parte – în cazul acesta universitatea[89].

### Conceptul de educație a lui Adorno. De la demi-educație la educație pentru autodeterminare

Adorno a continuat prelucrarea problemei dialecticii ce a culminat în opera sa Negative Dialektik (1966). „Este vorba de o conceptualizare filozofică, care nu presupune conceptul identității existentului cu gândirea și nici nu îl determină, ci dimpotrivă dorește să articuleze diferențierea dintre concept și lucru, dintre subiect și obiect precum și incompatibilitatea acestora."[90]

Prin conceptul de dialectică negativă Adorno considera că a cuprins esența dialecticii, fiind abordarea obiectului și a subiectului în reciprocitatea lor, ca momente neseparate de contextul lor empirico-istoric, criticând înțelegerea acestora și a relației lor ipostaziate.

Prin abstractizarea conceptelor, oamenii exersează o distorsionare a lucrurilor din cauză că obiectul și conceptul nu sunt identice. El critică prin dialectica negativă această gândire identificatoare, înlocuind conceptul de raționalitate orientat către gândirea matematică și a științelor naturii cu unul lărgit în care își are locul experiența „non-identicului". Specificul acestei filosofii este o dialectică non-idealistă caracterizată prin non-generalizare, non-reducție a gândirii dialectice și susținerea posibilității gândirii specificului.

În „filosofia non-identicului" se concentrează de fapt credoul filosofic al lui Adorno, care permite depistarea mecanismelor care

[89] Ibidem, pp. 418-419.

[90] Theodor W. Adorno, Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2007, p. 15.

slăbesc puterea de gândire individuală și experimentarea nereglementată a subiectului[91].

Dialectica Iluminismului și cea negativă precum întreaga teorie critică a influențat domeniul teoriei educaționale, fapt care a dus la o nouă înțelegere a conceptului de educație idealistă. Numeroși teoreticieni ai educației din Germania, precum W. Klafki, D. Benner, Th. Ballauf etc., au adaptat această abordare filosofică la conceptul de educație.

Pornind de la premisa teoriei critice că individul în societate devine un obiect din cauza gândirii instrumentalizate ce se reflectă și în organizarea și funcționarea sistemelor de producție, omul și procesul său de formare, educațional devine instrumentalizat. În aceste condiții dezvoltarea armonică a tuturor puterilor omului – conform viziunii idealiste – nu mai este posibilă. Căutând soluții pentru depășirea crizei în care se află societatea și educația, gânditorii teoriei critice văd posibilitatea unei noi forme de educație.

Condiția realizării acestei noi posibilități este abordarea relației dintre educație și contextul social ca o dialectică negativă, mai exact relația dintre formarea individuală și condițiile socio-ecologice, socio-economice și socio-culturale. Această dialectică este negativă din cauza că procesul educațional contemporan (anii '60, dar este valabilă până în zilele noastre) se bazează pe condiții sociale, care împiedică realizarea rolului iluminist al educației (Bildung). Negarea negativului conduce la o anticipare a unei educații reușite și a unei lumi mai bune[92].

---

[91] Rolf Wiggershaus, Theodor W. Adorno, C.H. Beck, München, 1998, pp. 27-40.

[92] Kron, Friedrich, W, Grundwissen Pädagogik, E. Reinhardt Verlag, München, 2009, pp.71-72.

Coliziunea societății moderne mediatice cu idealurile și normele burgheziei educaționale a dat naștere conceptului de „demi-educație" (Halbbildung)[93] prin care T.W. Adorno a caracterizat starea precară a instituțiilor educaționale a societății germane de după război.

În scrierea „Theorie der Halbbildung" (1959) Adorno pornește de la premisa că educația umanistă ar trebui să devină obiectivul omului, dar condițiile sociale împiedică realizarea acesteia, și ceea ce se numește în societatea mediatică „educație" este doar un arsenal al efectelor negative ale gândirii și educației instrumentalizate. În acest sens filosoful vorbește despre o degradare a ideii de educație, educație redusă, demi-educație. Ceea ce era expresia spirituală a conținutului educațional, ce forma într-adevăr personalitatea elevului, a devenit doar o particulă de informație care este doar memorată și însușită superficial. Iar mass-media modernă, considera Adorno, susține această formă a demi-educației și o universalizează.

Adorno înșiră motivele care au dus la degradarea conceptului, precum ar fi parcelarea procesului educațional în domeniile artei, științei și filosofiei; despărțirea educației generale de cea specială, orientarea utilitaristă și exploatarea educației; lipsa culturii politice; pierderea experienței directe din cauza abstractizării procesului educațional, de exemplu pierderea experiențelor de bază estetice din cauza reducerii materiilor de artă în educația generală și trivializarea acesteia de către mass-media[94].

„În condițiile industriei culturale educația devine demi-educație socializată, fiind forma de manifestare a spiritului

[93] În continuare am să folosesc traducerea termenilor Bildung și Halbbildung, educație și demi-educație.

[94] Ibidem, p. 71.

înstrăinat."[95] În acest stadiu idealurile vechi ale educației umaniste încă sunt susținute și propagate la nivel declarativ, dar în realizarea obiectivelor se reflectă contrariul. Concepută teoretic ca o confruntare vie a spiritului uman cu sine și cu lumea, educația a fost transformată în colecția bunurilor culturale, care se pot achiziționa și consuma, dar nu se mai pot însuși, interioriza[96].

Adorno dă și câteva exemple concrete din cotidianul său educațional, precum învățarea pe de rost al canonului educațional și reducerea acesteia la câteva cuvinte cheie, care au fost prelucrate didactic de către profesori și memorate cu ușurință de către elevi. Doar că memorarea fără înțelegerea corelațiilor reprezintă doar o înțelegere redusă și o experiență redusă care nu pot fi considerate trepte către educație, ci, dimpotrivă, dușmanul ei, ce duce la sărăcirea individului și implicit a societății.

Luând în considerare elementele educației din vremea lui Adorno, Liessmann conchide că acestea erau încă prezente, dar au devenit exterioare conștiinței și din cauza aceasta au fost înțelese doar fragmentar. Educația încă mai exista în calitate de concept normativ, dar esența ei nu mai era vizată în viața practică. El susține că ceea ce a fost propagat sub denumirea „democratizarea și deschiderea sistemelor educaționale" și-a cerut tributul în forma instituționalizării demi-educației[97].

În rândurile de mai sus am prezentat pe scurt conceptul de demi-educație și motivele degradării conceptului de educație. Adorno duce această problematică mai departe și propune soluția depășirii demi-educației prin autodeterminarea individului (Mündigkeit).

---

[95] Th. W. Adorno, „Theorie der Halbbildung", în Soziologische Schriften I, Suhrkamp,Frankfurt am Main, 1972, p. 93.

[96] Ibidem, p. 103.

[97] Konrad Paul Liessmann, (2009), p. 67.

Acest concept se conturează în textul său Erziehung zur Mündigkeit.[98]

El folosește conceptul de Mündigkeit în sensul formulat de Kant în „Was ist Aufklärung?" unde apare imaginea omului autonom, care este capabil să se elibereze din condiția sa neizbutită, autodeterminându-se. La întrebarea dacă epoca lui Kant este una iluminată, el răspunde că nu, dar este una a Iluminismului, considerând astfel autodeterminarea un proces dinamic, în derulare[99]. Adorno pune sub semnul întrebării dinamica procesului în condițiile industriei culturale și a modului de producție standardizată care a afectat și sectorul cultural mai ales în mass-media. Cultura a devenit un produs și, ca urmare al oferirii acestui produs, s-au ivit noi nevoi, care aparent sunt satisfăcute, satisfacere pe care Adorno o consideră însă înșelătorie în masă.

Adorno spune că educația la autodeterminare, având ca obiectiv formarea omului autonom, ar trebuie să fie o autoreflecție critică, doar că educația contemporană nu este nicidecum aceasta. El ajunge la concluzia că de la Kant încoace, care a tematizat nevoia autodeterminării, lumea este în continuare stăpânită de educația la „Unmündigkeit", la non-autodeterminare, care conduce la prostirea societății. El aduce în discuție dualitatea autonomiei și a autorității, afectând viața și procesul de formare al individului. Această dualitate se reflectă, conform exemplului dat de Adorno, și în forma a două direcții de abordări teoretice din Statele Unite ale Americii, cea a individualismului puternic și cea a adaptării pornind de la ideea darwinistă.

---

[98] Adorno, Th., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1970, p. 22.

[99] Immanuel Kant, „Beantwortung dre Frage: Was ist Aufklärung?", în Ehrhard Bahr (ed.), Was ist Aufklärung?. Thesen und Definitionen, Reklam Verlag, Stuttgart, 2006, pp. 9-15.

În concluzie se poate spune că atât Horkheimer, cât și Adorno subliniază importanța laturii sociale a educației persoanei, criticând din acest punct de vedere conceptul idealist de educație, menținând și importanța formării individului prin autoreflecție critică.

De fapt este vorba de procesele de individualizare și socializare, concepte devenite centrale studiilor teoriilor sociologice și psihologice încă din primele decenii al secolului al XX-lea. Precum am constatat în primul capitol, chiar conceptul de educație este caracterizat prin această dualitate, iar în urma dezvoltării științelor sociale și a psihologiei conceptele discutate mai sus au fost preluate și adaptate și în domeniul științei educației.

În continuare doresc să creionez aceste concepte din perspectiva teoriei științei educației pentru a oferi un cadru cât mai clar prezentării abordărilor lui Talcott Parsons, a lui Niklas Luhmann și a lui Jürgen Habermas în ceea ce privește educația.

### Socializare versus individualizare

Conceptul de socializare a fost introdus în contextul educațional de Emile Durkheim și desemnează procesul de încadrare a omului în societate prin influențarea personalității umane de către condițiile sociale. În anii 60 al secolului anterior, în urma deschiderii științei educației către sociologie, acest concept a devenit unul de mare importanță. În centrul modelelor teoretice de socializare stă relația dintre individ și mediul său. Durkheim înțelege socializarea unilateral, ca marcarea personalității umane de condiții sociale și economice, proces care susține reproducerea societății.

Termenii individualizare, personalizare denotă formarea de sine și autodeterminarea individului cu ajutorul procesului de învățare prin care își dezvoltă personalitatea, reacționând la factorii și impulsurile societății și a culturii.

Personalizarea implică dobândirea unei anumite marje de libertate a individului în cadrul (și în pofida) dependențelor sociale, ce este necesară pentru încadrarea lui, prin autodeterminare în concordanță cu standardele de valori personale, în condițiile vieții socio-culturale și pentru influențarea acestora. [100]

Ar mai fi de menționat încă un termen al cărui sens cuprinde socializarea, educația și individualizarea/personalizarea, acesta fiind culturalizarea. Omul este o ființă culturală care trebuie să-și însușească forma de viață culturală. Aici cultura este înțeleasă ca formă de viață prin care omul se deosebește de animale, și care constă din natura transformată de om pentru a-și susține și îmbogăți existența.

Termenul culturalizare provine din antropologia culturală, desemnând procesul de învățare a formei de viață culturală și formarea capacităților culturale de bază, precum stăpânirea limbii, în urma cărora omul devine parte a culturii și este capabil să o transmită. Pe calea culturalizării omul învață pe de o parte forma de viață culturală caracteristică societății și dobândește competențele necesare pentru îndeplinirea sarcinilor culturale. Pe de altă parte, prin acest proces se transmite cultura unei societăți date de la o generație la alta. Culturalizarea înseamnă mai mult decât acomodarea omului la o cultură dată și la tradiția de reproducere a acesteia, fiindcă în acest proces se activează creativitatea și productivitatea culturală care depășește limitele reproducției și susține crearea unei construcții culturale noi.

Conceptele culturalizare și socializare se referă la starea lucrurilor ce se pot constata oricând și oriunde oamenii formează o comunitate. Față de această caracteristică generală, Weber este

[100] Jürgen Raithel, Bernd Dollinger, Georg Hörmann, Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, ed. 3, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 2009. p. 59.

de părere că conceptul de personalizare are un caracter specific, presupunând o anumită concepție asupra omului. Doar în anumite condiții istorice și socio-culturale omul a putut fi considerat persoană, iar această viziune personalistă asupra omului s-a format în Occident începând din Antichitate cu impulsurile filosofice elene și gândirea juridică romană, prin credința creștină și mișcarea iluministă[101].

Teoriile de socializare se bazează pe două domenii clasice de teorie, și anume cel al psihologiei și cel al sociologiei. Pot fi oferite câteva exemple[102] de teorii din domeniul psihologiei, și anume: teoriile despre învățare (de ex. behaviorismul), teoriile personalității (de ex. psihanaliza lui S. Freud), teorii de psihologia dezvoltării (de ex. dezvoltare cognitiva la J. Piaget). Domeniului sociologiei aparțin teoria sistemelor (teoria structuralismului funcțional, a lui T. Parsons, teoria sistemelor sociale, la N. Luhmann), teorii de acțiune (de ex. interacționalismul simbolic la H. Mead), teorii ale societății (teoria societății materialiste a lui Marx, teoria competenței de comunicare a lui J. Habermas).

În continuarea aș dori să subliniez două teorii care au avut mare influență atât asupra practicii educaționale, cât și asupra dezvoltării științei educației în Europa. Este vorba de două teorii dezvoltate în Statele Unite ale Americii, de interacționalismul simbolic a lui Herbert Mead și de structuralismul funcțional dezvoltat de Talcott Parsons.

Teoria lui G.H. Mead bazată pe conceptul de interacțiune simbolică a fost prelucrat și publicat după moartea lui (1931) de discipolii săi și a cunoscut o a doua receptare în anii ’60, când a fost răspândită în Europa, influențându-i pe unii dintre iluștrii

[101] Ibidem, p. 60.

[102] Clasificarea și exemplele date se bazează pe tabelul lui Hurrelmann, ibidem, p. 63.

sociologi europeni, precum J. Habermas, K. Mollenhauer, care s-au inspirat din această teorie.

Mead ajunge să cerceteze procesele la nivelul micro ale relațiilor sociale pornind de la importanța limbii și a simbolurilor în viața socială. În opera sa Mind, Self and Society (1934) se ocupă de întrebarea formării identității umane și de influența societății asupra acesteia. El ajunge la concluzia că limba și simbolurile joacă un rol dominant în procesul de conștientizare al propriei personalități. Importanța gândirii simbolice constă în lărgirea orizontului de gândire și de dobândire a cunoștințelor, prin trăiri care nu provin doar din experiențele trăite real de către individ. Cu ajutorul simbolurilor omul devine ființă conștientă de sine, fiindcă învață să se contemple din exterior, precum îl văd alții, iar cu ajutorul interacțiunilor sociale omul devine ființă socială, deoarece, datorită reacțiilor primite din exterior, învață rolurile sociale. Interacțiunea simbolică este de fapt preluarea rolurilor și interpretarea acestora[103].

Conceptul central al interacționalismului simbolic este identitatea individului, care e rezultatul unui proces de interacțiune în cadrul căruia se transmit conținuturi simbolice (norme, așteptări). Din perspectiva acestei teorii, socializarea reprezintă procesul de dezvoltare a identității individului în urma interacțiunilor cu persoanele importante pentru individ și prin comunicarea sensurilor simbolice.

În urma influenței acestei teorii s-a schimbat viziunea asupra proceselor și fenomenelor educaționale în cadrul științelor educației, acestea nemaifiind considerate acte de intenție unilaterale, ci interacțiuni simbolice.[104]

---

[103] Dirk Kaesler, Ludgera Vogt (ed.), Hauptwerke der Soziologie, Kröner Verlag, Stuttgart, 2000, pp. 297-302.

[104] I. Mészáros, A. Németh, B. Pukánszky (2005), p. 241.

O altă abordare a socializării și vieții individului în societate este cea a teoriei sistemelor. Această teorie cercetează modul în care diferitele părți, subsisteme, instituții ale societății se leagă în mod reciproc pentru a funcționa cât mai eficient și a menține întreaga societate.

Din punct de vedere al educației este relevant de urmărit cum se încadrează noile generații în sistemul social, fapt ce implică anumite condiții și întrebări – de ce factori depinde durabilitatea unei societăți, care sunt premisele stabilității ordinii sociale. La aceste întrebări căuta răspunsul Talcott Parsons, exprimat în a sa teorie a funcționalismului structural.

## 2.4. Abordarea teoriei sistemelor a lui Talcott Parsons

La fel ca Mead, Parsons s-a preocupat și el de întrebările privitoare la interacțiunile indivizilor în societate, însă, analizând aceste interacțiuni, el a pus accentul pe funcționalitatea întregii structuri sociale și nu pe formarea identității individului ca rezultat al acestor interacțiuni[105]. Din punct de vedere metodologic, Parsons nu dorea să interpreteze evenimentele micro-sociale ale realității, ci să creeze un sistem teoretic care să ajute descrierea și analiza fenomenelor realității – obiectiv realizat în opera The social system (1951).

Punctul de pornire al teoriei sale este că toate fenomenele sociale sunt considerate – de către Parsons – a fi sisteme. Cercetând fenomenele sociale în forma lor de bază în acțiunile și comportamentul social al individului, el căuta în ele forme comune generale. A ajuns astfel la concluzia că, la cel mai general nivel, orice sistem, inclusiv cel social și procesul de socializare, sunt

[105] I. Mészáros, A. Németh, B. Pukánszky, (2005), p. 242.

interpretabile cu ajutorul a două elemente: structura și funcția. Structura este caracterizată prin regularitatea relațiilor sociale și prin posibilitatea preconizării acțiunilor și a relațiilor sociale. Funcția se definește prin prisma rolului și contribuției elementului pentru susținerea întregului sistem.

În concepția lui Parsons elementele fiecărui sistem mențin o relație stabilă între ele și au tendința de a se armoniza creând un echilibru în interiorul sistemului. Prin urmare, sistemul se diferențiază de mediul său, trasând limite clare față de acesta. Delimitarea însă nu exclude raportul reciproc dintre sistem și mediul înconjurător precum alte sisteme.

În urma cercetărilor sale a ajuns la teza că orice sistem, precum este și societatea, pentru a se menține este nevoită să îndeplinească patru sarcini de bază, iar realizarea acestora dă naștere la patru subsisteme specifice – sistemul organismului biologic, sistemul personalității indivizilor, sistemul social și sistemul cultural.

În sistemul organismului biologic Parsons enumeră acțiunile ce țin de structura biologică al organismului uman, de nevoi și formarea psihologico-fiziologică. Sistemul personalității indivizilor cuprinde, pe lângă elementele socio-culturale care sunt caracteristice fiecărui individ care trăiește într-o anumită cultură, și elementele care formează personalitatea unică a individului, precum structura psihico-motivațională individuală și nevoile socio-culturale (need dispositions) individuale. Sistemul social constă din ordinea interacțiunilor și rolurilor sociale manifestate adeseori în cadrul organizațiilor sociale și ale instituțiilor. Sistemul cultural cuprinde valorile și normele care stau la baza culturilor umane. Relația dintre aceste sisteme și funcțiile lor, precum am menționat mai sus, este una de interdependență reciprocă, urmărind scopul de armonizare[106].

[106] Dirk Kaesler (ed.) (2000), pp. 33-39.

Parsons consideră că soluția la problema stabilității ordinii sociale este integrarea normativă, care constă din procesele care denotă corelațiile dintre cele trei subsisteme menționate mai sus, cel individual, cel social și cel cultural. Corelația dintre sistemul cultural și sistemul social se manifestă în forma procesului de instituționalizare, prin care valorile și normele se integrează în instituții. Relația sistemului cultural cu cel individual se manifestă în forma procesului de internalizare a valorilor și normelor de către individ, iar relația reciprocă dintre subsistemul social și cel individual este procesul de identificare al individului cu rolurile sociale, creând noi nevoi culturale și sociale, care la rândul lor creează noi roluri sociale.

Individul deținător de norme și de valori este văzut de Parsons ca un subsistem susținător al matricei sociale care are un rol decisiv în menținerea stabilității societății. Socializarea se poate realiza doar cu condiția ca individul să internalizeze valorile sistemului de norme și obiectivele acestora. În decursul procesului de identificare, individul integrează realitatea exterioară socială în realitatea sa internă subiectivă. Individul doar atunci poate să devină membru al unei societăți, dacă este capabil să mențină o relație de identificare continuă cu membrii societății și cu rolurile cerute de structura socială, internalizând valorile lumii din exterior și înțelegând relațiile care îl leagă pe el de ceilalți oameni.[107]

Socializarea și internalizarea sunt denumiri al aceluiași proces, doar că socializarea este o abordare din perspectiva societății iar internalizarea din perspectiva individului.

Pentru auto-susținerea unui sistem este nevoie de îndeplinirea a patru funcții în cadrul celor patru subsisteme amintite mai

[107] Georg Kneer, Armin Nassehi, Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung, Wilhelm Fink Verlag, München, 1997, pp. 33- 46.

sus, cuprinse de Parsons în „schema celor patru funcții" sau „schema AGIL" care este valabilă nu doar în cazul sistemului social, ci se aplică pentru diferitele dimensiuni ale acțiunilor și comportamentului uman.

În urma mișcărilor studențești din anii '60 Parsons și psihologul Gerald M. Platt au analizat sistemul universitar aflat în criză în studiul The American University (1973) aplicând „schema AGIL".

Autorii așează problema sistemului universitar în contextul societății moderne, care își are începuturile în nord-vestul Europei, Marea Britanie, Olanda și Franța, în secolul al XVII-lea. Dezvoltarea societății moderne a inclus procese revoluționare ale schimbărilor structurale, precum revoluția industrială, revoluția democratică și cea educațională. Toate aceste trei procese au contribuit la formarea sistemului educațional, dar aș sublinia efectele revoluției educaționale, deoarece acestea conduc la o înțelegere mai bună a situației sistemului universitar american (și nu numai) din vremea scrierii studiului și a unor tendințe generale caracteristice sistemelor educaționale ale societăților moderne, precum reducerea ignoranței față de știință prin dezvoltarea capacității indivizilor și a societății de a utiliza cunoștințe în scopuri umaniste. La nivel cultural, cunoștințele au devenit asemănătoare resurselor financiare la nivelul organizării societății, care sunt indispensabile dezvoltării culturii unei societăți. Universitatea modernă, mai ales în versiunea ei versiunea americană, este văzută de Parsons ca fiind punctul culminant al revoluției educaționale, devenind elementul pivot al procesului de schimbare care a atins mai multe nivele ale societății moderne.

Alte tendințe generale au fost instituționalizarea procesului de învățare, care a dus la extinderea cantitativă a educației formale, și apariția profesionalismului, considerat de Parsons un

„înlocuitor al elitismului aristocratic", care a marcat structura academică și universitară (americană), creând seturi de standarde profesionale în toate domeniile științifice[108].

Punctul de pornire al cercetărilor o constituie acțiunile, însemnând în concepția autorilor „comportament uman simbolic", care formând sisteme simbolice creează seturi de norme și reglementează procesele de comunicare. Considerând sistemul universitar un sistem general, precum subiectul teoriei sale structural funcționaliste, Parsons aplică teoria sa asupra acestui sistem.

Conform teoriei lui Parsons fiecare sistem are patru subsisteme de acțiune (sistemul organismului biologic, sistemul personalității indivizilor, sistemul social, sistemul cultural) și patru funcții. Paradigma celor patru funcții derivă din intersectarea a două axe, a celei verticale numită axă internă-externă și a celei orizontale, axa instrumental-consumatoare. Axa internă-externă se referă la relația unui sistem de acțiune cu mediul său, iar cea instrumental-consumatoare denotă desfășurarea unui proces în timp, incluzând etapele inputului de resurse (instrumente), a procesării acestora până la punctul de a fi utilizabile și a consumării.

Pentru a menține echilibrul cu mediul său, fiecare sistem trebuie să se adapteze mediului (funcția de adaptare – capacitatea unui sistem de a se adapta la schimbarea condițiilor exterioare), să-și atingă scopurile (Goal Attainment – capacitatea unui sistem de a defini și de a urmări obiective), să-și integreze componentele (funcția de integrare – capacitatea unui sistem de a produce și menține coeziunea și includerea) și să-și mențină structura valorilor (*Latency/Latent Pattern Maintenance*, capacitatea unui sistem de a menține structuri și valori)[109].

---

[108] Talcott Parsons, Gerald M. Platt, *The American University*, Harvard University Press, Cambridge, 1973, pp. 3-7.

[109] Ibidem, pp.10-15.

| instrumental | consumator |
|---|---|
| Adaptare<br>Sistemul organismului biologic | Atingerea obiectivului-**G**<br>Sistemul personalității indivizilor |
| Sistemul cultural<br>**L**atență | Sistemul social<br>**I**ntegrare |

*Sistemul de acțiune, schema AGIL*

Aplicând această schemă la universitate considerată un sistem, Parsons a delimitat patru funcții al acesteia – cercetarea și pregătirea succesiunii științifice, pregătirea academică pentru profesie, formarea generală, contribuțiile la înțelegerea de sine culturală și la iluminismul intelectual[110]. Parsons propune o integrare a funcțiilor universității în schema AGIL.

Prima funcție, care este și cea fundamentală a universității, constă în instituționalizarea funcțiilor primare ale cercetării „pure" și a pregătirii post-licență pentru a deveni membri plini în cadrul profesiei academice

Această funcție se află amplasată de către Parsons și Platt într-o poziție de menținere a tiparului, deoarece aproximează felul în care e tratată „cunoașterea de dragul cunoașterii" și este, în același timp, și un *locus* primar al instituționalizării complexului cognitiv. Parsons ilustrează punctul său de vedere și prin exemplificarea cu cazul universității americane. Așadar, în structura tipului ideal de universitatea americană, această cunoaștere a fost „diferențiată" ajungându-se astfel la facultăți de arte și științe[111].

Cea de a doua funcție, funcția de educație generală, este analizată în jurul modului în care este conceput rolul a ceea ce Parsons numește „cetățenie educată" într-o societate a cărei structură comunitară primară este caracterizată de către tipare, precum așa numitul „individualism instituționalizat".

[110] Ibidem, pp. 90-102.
[111] Ibidem, pp. 103-161.

Acesta este un alt context în care „cunoașterea de dragul cunoașterii" este foarte importantă, deoarece cetățeanul educat în sensul menționat anterior nu poate fi conceput a fi un specialist, iar componenta cognitivă a socializării sale nu este caracterizată în mod fundamental de nicio formă de competență. El ar trebui să fie o persoană capabilă de un nivel mai înalt de mobilizare și utilizare a resurselor cognitive pentru rezolvarea problemelor, atât de ordin privat, cât și de ordin public, ale societății, decât nivelul ce ar caracteriza o persoană cu un nivel scăzut de educație. Educația generală, în schimb, este gândită ca un mod de a utiliza resursele cognitive ce au fost generate mai ales în aspectul L al sistemului universitar, deși acest lucru, bineînțeles, nu este deloc exclusiv[112].

O a treia funcție a universității este reprezentată de utilizarea resurselor cognitive în cadrul profesiilor aplicate. Spre deosebire de facultățile de arte și științe, facultăților pregătitoare de studenți pentru profesii bine definite le este acordat un loc în cadrul structurii universității, orientat mai ales către pregătirea de practicieni care sunt în principal „orientați către client". Aceștia produc servicii de care este nevoie și care, într-o anumită măsură, sunt „dorite" de indivizi care nu sunt participanții primari la complexul cognitiv în sine, cum ar fi, de exemplu, o primărie ce are nevoie de un arhitect ca să alcătuiască un Plan Urbanistic General al orașului etc. Acest caz, în opinia lui Parson, este un alt exemplu de utilizare a resurselor cognitive, deși de data aceasta resursele sunt utilizate în scopul rezolvării problemelor relativ specifice și nu pentru dezvoltarea capacităților de a aborda o gamă infinit de largă a unor probleme ce ar putea apărea[113].

[112] Ibidem, pp. 163-223.
[113] Ibidem, pp. 225-266.

Cea de-a patra funcție a universității privește relația dintre universitate și intelectuali. Parsons consideră că universitatea are o contribuție de nedisputat în ceea ce privește categoria „intelectualilor", din punctul de vedere al definirii situației pentru societate. Parsons pornește de la asumpția că intelectualii, care, în situația curentă, operează în primul rând la un nivel ideologic, se preocupă mai ales cu „rezolvarea problemelor". Nici cunoașterea și nici teoria ca atare nu sunt preocuparea lor de bază, ci, mai degrabă, relațiile dintre „unitate" și „teorie și practică."[114]

| | Cunoaştere „de dragul cunoașterii" | Cunoaştere pentru rezolvarea problemelor |
|---|---|---|
| Instituționalizarea complexului cognitiv | **L**<br><br>Miezul primariatului cognitiv (cercetare şi formare post-licenţă de către şi de „specialişti") | **I**<br><br>Contribuţii la definirea societală a situației (de către intelectuali ca „generalişti") |
| Utilizarea resurselor cognitive | Educație generală la „cetățenie educată" (especially under-graduets as „generalists")<br><br>**A** | Formarea practicienilor profesionalişti (ca „specialişti")<br><br>**G** |

*Principalele funcții ale universității (Parsons/Platt, p. 92)*

Acestor patru funcții le corespund și categorii de indivizi. De exemplu, cadrele didactice universitare, al căror locus primar sunt funcțiile de bază, precum și profesioniștii ce practică profesiile aplicate pot fi „etichetați" mai degrabă ca fiind „specialiști", în opoziție cu intelectualii și cetățenii educați, care, într-un anume sens, pot fi numiți „generaliști".

[114] Ibidem, pp. 267-303.

## 2.5. Abordarea funcționalistă a lui Niklas Luhmann

Luhmann fiind elevul lui Parsons continuă teoria sistemelor printr-o nouă abordare, cuprinzând-o în operele „Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeiner Theorie" (1984) și „Die Gesellschaft der Gesellscaft" (1997), acestea fiind operele de sinteză ale teoriei lui, pe lângă numeroasele aplicări ale acestei teorii în diferitele subsisteme ale societății, precum economia, dreptul, arta, educația, politica, religia, morala.

Noua sa abordare a teoriei sistemelor pornește de la critica teoriei lui Parsons în anumite puncte, dar fără să pledeze pentru înlocuirea teoriei sistemelor cu alte concepte sociologice alternative, precum alți critici ai teoriei lui Parsons. El se concentrează asupra păstrării paradigmei de teorie a sistemelor și asupra reformulării și generalizării teoriei pentru a depăși „carențele" acesteia.

Critica lui se orientează către „unilateralitatea" teoriei lui Parsons dorindu-și o abordare care să cuprindă întregul domeniu al sociologiei, nu doar structuri, ci și procese sociale. Cu acest scop Luhmann inversează relația dintre structură și funcție, considerând că funcția are întâietate față de structură, creând astfel o teorie structuralist funcțională. Urmările acestei inversări denotă două diferențe majore între viziunea lui Parsons și Luhmann asupra teoriei sistemelor.

Prima diferență constă în concepția sistemului social al lui Luhmann, care nu are la bază definirea sistemului social prin valori și structuri împărtășite colectiv, ci o concepție non-normativă a socialului. El definește sistemul social ca un sistem al acțiunilor sociale corelate între ele prin referiri reciproce de sens. Toate acțiunile sociale care corespund acestui criteriu de corelare

alcătuiesc un sistem social (un sistem de acțiune), iar toate celelalte acțiuni necorelate alcătuiesc mediul unui sistem. În viziunea lui Luhmann o acțiune socială ori face parte din sistem, ori din mediul acestuia, diferențierea dintre interior și exterior fiind dată de definiția de sistem.

Cea de a doua diferență reiese din modul de abordare al funcționalismului în cazul celor doi sociologi. Parsons avea o abordare cauzală a funcționalismului, urmărind relațiile cauzale dintre elementele sistemului în procesul de menținere al acestuia. Abordarea lui Luhmann se concentrează însă asupra corelațiilor dintre probleme și soluționarea problemelor în menținerea unui sistem, având o abordare de echivalență a funcționalismului, mai exact spus, dacă un element nu contribuie la menținerea sistemului social, acesta din urmă are capacitatea de a acoperi lipsa cu performanțe alternative echivalente din cadrul sistemului[115].

Fiecare analiză funcțională are un punct de reper suprem. La Parsons înseși existența sistemului social constituia nivelul cel mai înalt al analizei funcționale, în timp ce Luhmann depășește în complexitate acest punct de reper considerând lumea drept suprema unitate de reper a analizei. În viziunea lui, lumea nu este un sistem, deoarece nu deține un mediu exterior față de care se diferențieze. Nefiind nici sistem, nici mediu exterior, lumea devine un punct de reper suprem al analizei funcționale. Luhmann definește complexitatea ca fiind totalitatea stărilor și evenimentelor posibile, iar complexitatea lumii denotă și aici granița superioară posibilă. Conștiința umană însă nu este capabilă să cuprindă și să prelucreze această complexitate a lumii, motiv pentru care sistemele sociale au sarcina să reducă complexitatea lumii, reducând posibilitățile stărilor și evenimentelor,

[115] Vezi G. Kneer, A. Nassehi, (1997), pp. 35-46.

prin selectarea acestora după criteriul relevanței pentru menținerea sistemului dat. Luhmann ajunge la concluzia că mediul este totdeauna mai complex decât un sistem social[116].

Căutând elementul de bază al sistemului social, Luhmann înlocuiește interacțiunea ce stătea la baza teoriei lui Parsons cu comunicarea, având sensul de schimb de informații dintre două sisteme psihice. De fapt, procesul de comunicare este o „procesare a selecțiilor", deoarece fazele de bază ale acestui proces – codarea, transmiterea informației, decodarea – se pot realiza doar prin selectarea informației, a sensurilor, a modului de transmitere etc. din toată complexitatea posibilităților. El consideră că procesul de comunicare constituie socialul, ce se creează/dezvoltă pe baza proceselor conștiinței psihice. Din acest motiv diferențiază sistemul psihic și cel social, ca fiind două sisteme organizate prin selecționare ghidată de sens (Sinnsysteme), care „se inter-penetrează" și, prin aceasta, se influențează reciproc. Sistemele psihice operează prin procese ale conștiinței precum percepție, gândire, simțire, atenție etc., iar sistemele sociale prin comunicare[117].

El distinge trei tipuri de sistem social – sisteme de interacțiune, sisteme de organizații, sistemul de societate. Sistemele de interacțiune se formează prin interacțiunile indivizilor, care se percep reciproc. Sistemele de organizații au la bază anumite condiții de care depinde calitatea de membru, de element al sistemului dat. Societatea este considerată de Luhmann ca fiind cel mai complex sistem social, care cuprinde pe lângă sistemele de interacțiune și cele de organizații numeroase acțiuni care nu țin de cele două sisteme susnumite, de aceea o numește „un

[116] Vezi Dirk Kaesler (ed.), Klassiker der Soziologie. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu, vol. 2, C. H. Beck Verlag, München, 2000, pp. 206-229.

[117] Vezi Dirk Kaesler, Ludgera Vogt (ed.), Hauptwerke der Soziologie, A. Kröner Verlag, Stuttgart, 2000, pp. 243-251.

sistem de ordine superioară, un sistem de alt tip"[118]. Chiar dacă societatea este cel mai complex sistem social, Luhmann e de părere că o abordare universală care urmărește cuprinderea tuturor contactelor sociale nu se poate restrânge doar pe studiul societății, ci trebuie să cerceteze toate cele trei tipuri de sisteme.

La întrebarea elementară referitoare la căutarea principiilor și mecanismelor pe baza cărora se delimitează subsistemele societății empirice, concrete, Luhmann găsește un răspuns în anii '70 (în anii anteriori nu părea să fie o problemă această întrebare), și anume că subsistemele societății se pot delimita unele de altele în mod clar, dacă fiecare subsistem se organizează în jurul unui cod binar universal, deoarece acesta indică în procesul de comunicare selectarea informațiilor „relevante" subsistemului dat[119].

Delimitările subsistemelor contribuie și ele la reducerea complexității întregii societăți, conducând în același timp la creșterea complexității la nivelul subsistemelor fără ca acest fapt să provoace dezorganizarea societății. Diferențierea subsistemelor mai are pe lângă cele două dimensiuni, materială (sachlich) și socială, în parametrii cărora se realizează delimitarea de mai sus, și o a treia dimensiune, cea a diferențierii în timp. Această dimensiune face posibilă creșterea complexității la nivelul subsistemelor, deoarece se pot depăși anumite conexiuni rigide ale mecanismelor din cadrul unui subsistem, combinând elementele în noi relații într-un alt timp[120].

Un concept cheie al teoriei lui Luhmann este cel de autopoiesis al sistemelor. În prefața operei sale Soziale Systeme (1984), el diferențiază trei faze în dezvoltarea teoriei generale a sistemelor.

---

[118] G. Kneer, A. Nassehi (1997), pp. 35-43.

[119] Pokol, Béla, A professzionális intézményrendszerek elmélete, Felsőoktatási Koordonációs Iroda, Budapest, 1991, pp. 17-23.

[120] Ibidem, p. 23.

În prima fază sistemul este conceput ca fiind un întreg închis, iar în centrul cercetărilor se află întregul și elementele sale. În cea de a doua fază conceptul de sistem devine unul deschis, caracterizat de preocupările diferențierii sistemului de mediul său și de cele a relațiilor, interacțiunilor dintre aceștia. În cea de a treia fază, în care se încadrează și Luhmann, teoria sistemelor deschise este înlocuită cu teoria sistemelor autopoietice.

Termenul de autopoiesis (vine din greacă cu sensul autocreație, auto-construcție) a fost încetățenit de Humberto Maturana și Francisco Varela la începutul anilor '70 ai secolului trecut, în domeniul biologiei, pentru definirea și caracterizarea sistemelor vii. Maturana considera teoria funcționalismul biologic drept un rezultat al perspectivei exterioare a observărilor, teza lui fiind că nu întregul își definește părțile, ci acestea se autodefinesc fiind autonome și din constelația caracteristicelor realizate de ele se alcătuiește întregul. Structurile și procesele din cadrul unu sistem biologic nu se orientează către menținerea caracteristicilor întregului coordonate de un centru (precum se considera în funcționalismul biologic), ci sunt procesele de reproducere ale subsistemelor autonome, între subsisteme nefiind relații ierarhice.

În concepția lui Maturana și Varela sistemele autopoietice sunt pe de o parte unități închise și autonome fiind capabile de autoreproducere și de automenținere, pe de altă parte deschise față de mediul înconjurător din punct de vedere al schimbului energetic și material. Reproducerea autopoietică a subsistemelor este un proces închis, întregul neavând puterea de a coordona aceste procese, efectele întregului ajungând doar prin filtrarea structurilor subsistemelor la procesele micro. Sistemul autopoietic creează elemente noi cu ajutorul organizării elementelor deja existente în structuri, acest proces fiind unul circular repetitiv[121].

[121] G. Kneer, A. Nassehi, (1997), pp. 48-56.

Luhmann a transpus acest concept în domeniul sociologiei considerând sistemele sociale sisteme autopoietice și auto-referențiale. Auto-referențial însemnând că sistemele sunt închise doar referitor la operațiile lor interne, dar din punct de vedere cognitiv sunt deschise. El generalizează conceptul de autopoiesis și îl utilizează în descrierea celor două tipuri de sisteme, psihic și social, ca în operele care se concentrează pe descrierea unui subsistem al societății (sistem economic, sistem juridic, sistem educațional) să-l aplice în descrierea funcționării acestora. Doar că elaborarea teoretică a proceselor autopoietice circulare conducea la dificultăți și crearea suprafețelor de atac pentru criticii teoriei lui Luhmann.

În continuare aș dori să prezint abordarea și viziunea lui Luhmann asupra educației și a universității, preocupare ce se reflectă în numeroase scrieri ale lui, precum în Das Erziehungsystem der Gesellschaft (2002), Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1988), Schriften zur Pädagogik, (2004), Universität als Milieu (1992), Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft (1987).

Pentru ca sistemul educațional să nu fie înțeles doar ca un modus operandi rezidual al altor sisteme sociale este nevoie de o teorie ce privește sistemul educațional ca sistem, iar centrul acestei teorii este alcătuit din conceptele de educație și de pedagogie. Aplicând teoria sistemelor funcționale în subsistemul educației, considerându-l un sistem funcțional diferențiat și autopoietic, Luhmann a ridicat teoria sistemului educațional la nivelul teoriilor despre alte sisteme funcționale ale societății.

Das Erziehungsystem der Gesellschaft include o analiză comprehensivă a sistemului educațional și a funcției educației în societatea contemporană abordată din perspectiva teoriei funcționaliste. În ceea ce privește teoria sistemului educațional, trebuie

menționată o împrejurare ce este aplicabilă subsistemelor funcționale ale societății, și anume că, cu cât sunt acestea mai diferențiate, cu atât trebuie să se bazeze pe propriile raționamente. În cazul educației universitare, de exemplu, nevoia de teorii pentru acest tip de sisteme (universitatea) crește odată cu gradul de independență al acestora.

Sistemul educațional este și el considerat un sistem autopoietic stabilind contact cu mediul din care face parte și în același timp conservându-și statutul de sistem. Astfel, pe de o parte, există o inter-relaționare între sistem și mediul înconjurător, sistemul putând să considere mediul înconjurător drept o resursă utilă pentru întreținerea sistemului; pe de altă parte, poate fi stabilită și o legătură structurală între sistem și mediul înconjurător, care s-ar traduce prin faptul că sistemul poate interpreta lumea înconjurătoare ca informație sau ca iritare în ceea ce privește conservarea sistemului, ridicând astfel întrebări privind incertitudinea sau adaptabilitatea auto-conservării[122].

Sistemul educațional prezintă două aspecte distincte în relația sa cu mediul înconjurător. Pe de o parte, acestea creează o relație de inter-penetrare între sistem și mediul său înconjurător, iar pe de altă parte, creează o relație de cuplare structurală. Mai mult, sistemul educațional observă lumea înconjurătoare (incluzând aici sistemul politic, cel economic, studenții curenți și cei viitori etc.) văzând-o ca pe o potențială resursă. Acesta este de fapt modul în care se manifestă relația de inter-penetrare. Pe de altă parte, sistemul educațional creează o relație de cuplaj structural între sistem și mediul său înconjurător. În acest caz, sistemul educațional vede mediul înconjurător drept un potențial

[122] Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2002, pp. 13-15.

iritant: înregistrează amenințări de perturbări din partea sistemelor economice și politice, sau amenințări în ceea ce privește conservarea fără probleme a sistemului educațional față de actualii și viitorii studenți și/sau elevi[123].

Pornind de la definiția educației – ca activitate intenționalăce încearcă să dezvolte abilitățile unei persoane, prin acest proces urmărind încadrarea persoanei în comunitatea socială –, Luhmann ajunge la concluzia că funcția sistemului educațional este aceea de a ghida procesul de schimbare (prin învățare și comunicare) a indivizilor către direcția unor scopuri clar definite[124]. El adaugă imediat o obiecție acestei optici referitoare la cum este posibilă această schimbare a indivizilor. Aparent există o relație cauzală aici, și anume un subiect acționează asupra unui obiect astfel încât obiectul este modificat. Însă acest fapt ascunde, potrivit lui Luhmann, cel puțin trei probleme inerente, și anume:

1) Cum pot fi determinate scopurile/obiectivele unui sistem educațional?
2) Cine este obiectul acestui proces de schimbare?
3) Cum se realizează efectiv acest proces de schimbare, și ce fel de instrumente se utilizează în cadrul acestuia?

Căutarea răspunsului la prima întrebare de mai sus implică alte întrebări, și anume: cine este subiectul, cine desfășoară acțiunea de educație și cum știe acesta care este scopul acestei acțiuni? Este familia care crește copilul (el însuși subiect al procesului de educație)? În ce măsură este „creșterea" copilului și educația acestuia sunt activități ce țin de familie și în ce măsură este familia capabilă de a identifica scopul acestor activități?

[123] Ibidem, pp. 25-27.
[124] Ibidem, p. 15.

În mod similar pot fi puse întrebările și în ceea ce privește sistemul educațional. Ce trebuie să știe un copil la o anumită vârstă? Poate un om politic să determine acest lucru? Sau poate un psiholog ce se ocupă cu dezvoltarea psihică a copiilor? Sau părinții? Profesorii sau educatorii? Și cum se ajunge la descrierea obiectivelor de formare prin educație cărora le sunt atașate „cultura generală" și „canonul educațional"?

Luhmann argumentează susținut faptul că Bildung este de fapt o „formulă de contingență", și mai specific, stabilirea de către societate a obiectivelor educaționale.

Contingența exprimată în termeni sociologici este caracteristica de bază a societății de a crea abundență, complexitate. Societatea în care trăim este caracterizată de o abundență de oportunități. Având mai multe oportunități decât ar fi capabil omul să realizeze și să recunoască, societatea este caracterizată de o nesiguranță auto-creată și de lipsă de securitate.

Ca formulă de contingență, educația este un concept ce reprezintă ceva ce nu poate fi definit în mod obișnuit, dar pentru care este nevoie de un cuvânt care să folosească la înțelegerea și acordul reciproc. „Prin intermediul conceptului de Bildung, sistemul educațional reacționează la pierderea punctelor de legătură externe (societale, bazate pe un anume rol) față de ceea ce o ființă umană este sau ar trebui să fie."[125]

Ca rezultat al contingenței societății, conceptul de Bildung și-a schimbat caracterul, în sensul că un număr crescând de oameni încep să se îndoiască de faptul că conceptul de Bildung poate fi transformat într-un standard al educației.

La bazele constituirii conceptului de Bildung, conform lui Luhmann, stă nu doar o dezvoltare interioară a întregului om, ci

[125] Ibidem, p. 186.

și dorința distingerii persoanei de ceilalți în mediul social. Schimbarea contingenței conceptului Bildung implică însă o dimensiune de reflecție, în sensul că educația nu mai este distincția dintre „noi" și „ei", ci, mai degrabă, observarea reflexivă a distincției între „noi" și „ei". Prin urmare, cultivarea poate fi dobândită doar când se ia în considerare ceea ce alții înțeleg prin acest concept[126]. În această versiune, erudiția nu este un concept standard, ci un concept reflexiv.

O altă consecință al schimbării amintite mai sus este stimularea manevrării contingenței sociale a studenților prin procesul de predare al profesorilor. Adică studenții sunt ajutați să „învețe să învețe", mai exact, nu doar să dobândească cunoștințe noi, ci să abordeze ceea ce încă nu cunosc și pe această bază să ia decizii.

Conceptul de cunoaștere, folosit de către sistemul educațional diferă de cel folosit de sistemul științific – unde o formă a cunoașterii este posibilul non-adevăr a ceea ce a fost testat. Cunoașterea transmisă în cadrul sistemului educațional este o formă de cunoaștere ce creează posibilități de a da proceselor vieții viitoare o nouă direcție[127].

Căutând răspunsul la cea de-a doua întrebare referitoare la obiectul procesului educațional, Luhmann prezintă problema determinismului din relația dintre sistem și ființa umană, care constituie obiectul procesului educațional. Ființă umană nu este o mașinărie trivială, un sistem care pentru același input produce prin intermediul unei funcții specifice un rezultat definitiv, ce ar putea simplifica stabilirea obiectivelor educaționale. O ființă umană este un sistem non-trivial, un sistem super complex în care are loc o reproducere constantă a auto-distingerilor, având la

[126] Ibidem, p. 191.
[127] Ibidem, pp. 97-98.

dispoziția lor un repertoriu practic nelimitat (sau cel puțin necalculat) de reacții posibile, susține Luhmann[128].

Referitor la cea de a treia întrebare, resursa de bază a sistemului educațional este comunicarea, care are loc între indivizi reciproc prezenți. Așadar Luhmann propune o definiție „cvasi-tautologică" a educației, conform căreia se pot considera ca aparținând educației toate procesele de comunicare care se actualizează în scopul educativ al interacțiunilor[129].

Revenind la funcțiile sistemului educațional, Luhmann distinge două: funcția de a transforma oamenii în persoane și funcția de alegere a carierei.

Potrivit lui Luhmann, funcția fundamentală a oricărui sistem educațional nu este să multiplice cunoaștere și să disciplineze, ci să minimizeze improbabilitatea comunicării sociale. Un sistem educațional realizează acest lucru prin funcția sa de a transforma ființele umane în persoane (din ce în ce mai mult datorită învățării pe parcursul vieții – LLL) pentru a menține precondițiile necesare pentru ca ființele umane să funcționeze în societate ca persoane. Creând distincția între persoană și ființă umană, Luhman prin conceptul de „persoană", indică faptul că indivizii empirici nu pot fi generalizați și prin aceasta făcuți să comunice. Dacă în viața de zi cu zi ar trebui să luăm în considerare toate aspectele diferite ale celorlalte ființe umane, comunicarea ar deveni imposibilă[130].

Cea de-a doua funcție a sistemului educațional este una de selecție în alegerea carierei. În mod natural, ambele funcții trebuie să fie îndeplinite de sistemul educațional prin intermediul proceselor de comunicare.

---

[128] Ibidem, pp. 77-79.
[129] Ibidem, p. 54.
[130] Ibidem, pp. 28-30.

După cum se știe, sistemele educaționale au întâmpinat întotdeauna dificultăți în ceea ce privește funcția de selecție, deoarece aceasta se află în conflict cu dezvoltarea deprinderilor sociale ale indivizilor. Pe de o parte, cresc posibilitățile de cuplaj social, însă pe de altă parte acestea sunt limitate, din moment ce ființa umană, care se dezvoltă într-un număr de persoane în cadrul societății, nu poate fi transformată în toate tipurile de persoane. Unele selecții trebuie efectuate, și așadar această selecție are un impact negativ și are chiar și un efect supresor.

Mai mult, selecția carierei are loc în cadrul sistemul educațional contemporan, și este diferită în mod radical față de selecția care are loc în societățile tradiționale. Selecția care are loc, de exemplu, sub forma examinării, nu este un efect al socializării, ci unul al educației. Așadar, selecția ajută ca integrarea socială bazată pe trecut (arborele genealogic, rețele sociale, cunoștințele, tradițiile etc.) să fie înlocuita de integrarea socială bazată pe viitor (adică potențialul de carieră existent)[131].

După cum s-a menționat anterior, fiecare sistem diferențiat funcțional trebuie să aibă mijloace de comunicare diferențiate simbolic, și astfel un cod pentru auto-comunicare. În mod natural, asta nu înseamnă că toate procesele de comunicare în cadrul unui sistem educațional, de exemplu, au loc doar în codul sistemului, ci acest cod dă o anumită formă comunicării și îi crește șansele de succes potențial.

Din motivul că „ființa umană", în calitate de concept, este deja ocupată, Luhmann recomandă să se folosească categoria de

[131] Ibidem, pp. 67-69. Pentru mai multe detalii vezi lucrarea „Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem", în Niklas Luhmann, Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, ediția a patra, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, pp. 193-213.

„*Lebenslauf*", adică un proces ce ține pe tot parcursul vieții[132] legat de educație. Astfel el dorește să aducă în prim plan expresivitatea și maleabilitatea ce nu depinde de vârstă, ce a devenit o caracteristică pe întreg parcursul vieții a societății noastre. Însă această propunere încă nu sună foarte convingător, deși este prezentată într-un scop bine definit și este solid argumentată, Deoarece nu este văzută în cadrul unui sistem educațional așa cum banii sunt văzuți în magazine și supermarketuri, sau puterea în sistemele politice.

Codul care corespunde mijloacelor de comunicare a „parcursului vieții", potrivit lui Luhmann este cel de transmisibil/non-transmisibil. O valoare pozitivă a sistemului educațional este acea că unele lucruri permit transmiterea și că ceva poate fi transmis.

Așa cum alte sisteme funcționale au sisteme de reflecție cu scopul de a reflecta ceea ce dă sistemului valoare pozitivă (contabilitatea și bugetele sunt folosite pentru a ne asigura că obținem profit), sistemul de reflecție al unui sistem educațional este pedagogia. Pedagogia permite profesorilor să reflecteze asupra selecțiilor lor comunicative în cadrul sistemului de interacțiune din cadrul clasei, ce ar putea să crească probabilitatea transmiterii de succes. Așadar, se promovează șansele valorizării pozitive a codării secundare: mai bine/mai rău. Acest fapt este măsurat în sala de examen și prin rezultatele selectării carierei menționate mai sus.

Un al doilea nivel de auto-reflecție este reflecția indirectă a practicării predării, și anume, observarea relației dintre relația reflexivă și practicianul reflexiv și practica sa. Aceasta este observarea, în forma sa didactică, a relației observaționale între predare și achiziție, și observare. Acest al doilea nivel de auto-reflecție este numit pedagogie.

---

[132] Ibidem, pp. 92-96.

Într-o societate caracterizată de nesiguranță auto-generată, nu este ciudat că învățarea pe tot parcursul vieții a devenit un concept proeminent. Luhmann consideră că „Ce se petrece în secolul XX, indiferent dacă sub titlul de Bildung sau nu, este adaptarea formulei de contingență a sistemului educațional ca reacție la pierderea garanției normative „canonice" bine-fundamentate."[133]

Luhmann nominalizează două fenomene ce simbolizează acest proces de adaptare. Unul dintre acestea este învățarea pe tot parcursul vieții, care, potrivit lui Luhmann, înseamnă în primul rând că studenții care învață pe tot parcursul vieții lor trebuie să posede abilitatea de a învăța. Aceasta exprimă insecuritatea sistemului educațional văzut prin prisma individului. Al doilea fenomen, ce simbolizează insecuritatea sistemului educațional, este insecuritatea crescândă a sistemului educațional ce se privește pe sine. Singurul lucru care este cunoscut în sistemul educațional este faptul că este nesigur despre propria sa validitate și așadar trebuie să se schimbe în permanență[134].

Scrierile despre universitate editate în volumul Universität als Milieu de Andre Kieserling sunt lucrări mai scurte în care se reflectă urmărirea noilor dezvoltări din domeniul universitar din Germania, de la zguduirea sistemului universitar de către mișcarea studențească din 1968, incluzând fazele de reforme care au urmat-o[135]. Luhmann creionează imaginea universității aflate într-o criză de orientare, ce se reflectă foarte bine în scrierea Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten.

---

[133] Ibidem, p. 194.

[134] Ibidem, pp. 196 -203.

[135] Niklas Luhmann, Universität als Milieu, Cordula Haux Verlag, 1992, pp. 7-14.

Luhmann consideră că motivul dezorientării universității este modul de abordare și înțelegere a conceptelor organizație și libertate. De la Humboldt încoace există tendința, mai ales la nivelul politic, de a trata problemele universității ca fiind probleme de organizație, iar întrebările, problemele ce nu se pot include sub umbrela organizației, țin de conceptul de libertate. Pornind de la importanța acestor două concepte, s-a încercat realizarea societății moderne în secolul al XIX-lea. În Franța napoleoniană se punea accent pe organizație, având la bază o constituție, iar în Germania, în lipsa unei constituții centrale, pe libertate. Din acest motiv au luat naștere modele universitare diferite, a căror influență se exercită în diferite forme și astăzi asupra structurii și viziunii universității.

Luhmann formulează teza că distanțarea dintre organizație și libertate a devenit perimată, deoarece acestea sunt strâns legate, aparținând una alteia[136].

Pentru o înțelegere mai clară a aplicației acestei teze în contextul universității, el transpune diferența – astfel creionând și relația – dintre organizație și libertate în concepte sociologice, în diferența dintre mediu și formă, folosit în teoria organizațională.

Mediul constă dintr-o mulțime de elemente legate mai destins (ca de exemplu lumină și aer, putere politică și bani), în timp ce forma constă din elemente strâns, chiar rigid legate unele de altele (de exemplu investiții economice, programe politice etc.). În relația mediului cu forma, forma leagă de sine și definește mediul și nu invers.

---

[136] Niklas Luhmann, „Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten", în *Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, ediția a patra, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, p. 214.

Corespunzând libertatea cu mediul și organizația cu forma, Luhmann conclude că, în cazul universității, libertatea este presupusă ca o conștiință încă neformată, ca o motivație specificabilă și este exprimată printr-un mediu general: banul, iar organizația în forma birocrației leagă mediul, specifică motivele de acțiune, restrânge posibilul la fezabil. De fapt birocrația înflorește cel mai bine în sânul gestionării universității, unde ar sălășlui autonomia acesteia.

În cazul „experimentului" de politică de învățământ superior din Germania cu titlul „Emancipare și participare", ce avea ca obiectiv formarea conglomeratelor universitare (Gruppenuniversität) rezultatul, în considerația lui Luhmann, a fost și mai multă organizare. Creșterea birocratizării prin înmulțirea reglementărilor și rărirea excepțiilor a dus la rigidizarea funcționării structurii universitare, și sistemul a culminat în paradoxul central că nimeni nu mai știa regula „că nicio regulă nu există fără excepții"[137].

În lucrarea sa Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen, Luhmann numește două surse al birocratizării universității, și anume democratizarea, fiind „îngreunarea poverii decizionale", și autonomia predării și cercetării care nu dispune de tehnologie rațională (precum în producția industrială), care să poată contribui la funcționarea eficientă a sistemului[138].

Același mod de analiză ca și în cazul relației organizație și libertate se poate aplica și relației dintre predare și cercetare, predarea corespunzând formei, iar cercetarea mediuliu, relație în care predarea este cea dominantă.

---

[137] Ibidem, pp. 215-216.

[138] Vezi Niklas Luhmann, „Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen", în Universität als Milieu, Cordula Haux Verlag, 1992, pp. 74-79.

Luhmann argumentează că diferențierea dintre organizație și libertate, precum reiese din exemplele date mai sus, se autofalsifică, răsturnând relația în favoarea organizației, fiind numită libertate doar tot ce nu s-a încadrat încă în organizație[139].

Prezentând mai multe probleme ale universității, el ajunge la concluzia că dimensiunea socială și socio-politică a universității nu se mai poate analiza și descrie în cadrul schemei de organizație și libertate. Luând în considerare trendurile care pun sub semnul întrebării înțelegerea de sine tradițională a universității și în mod implicit funcțiile, premisele care stau la baza acesteia, Luhmann descrie trei puncte de vedere care pot să ofere un cadrul destul de vast tratării problemelor universității. Este vorba de creșterea prestigiului universității, de dezinstituționalizarea cursului vieții și de scăderea capacității de folosire a educației în interacțiune[140].

În cazul creșterii prestigiului universității, Luhmann vorbește de o comparație a organizațiilor, în sensul că, în general, organizațiile societății moderne sunt specializate pe unul dintre sistemele de funcții ale societății (ca de exemplu băncile sunt specializate pe economie, bisericile pe religie, școlile pe educație etc.), dar universitatea constituie o excepție, ea servind, conform principiului de bază a unității predării și cercetării, știința și educația deodată. El subliniază și importanța formării unei didactici speciale pentru universitate, pentru ca aceasta să-și poată îndeplini „dubla sa funcție".

---

[139] Niklas Luhmann, „Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten", în Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, ediția a patra, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, p. 216.

[140] Ibidem, pp. 217-221.

Prestigiul universității în societate este mediul care leagă cercetarea cu educația și le aduce într-o relație de creștere reciprocă, deoarece educația participă la prestigiul cercetării, iar cea a cercetării se datorează în primul rând oamenilor de știință, care se străduiesc să facă cunoscute cunoștințele lor publicului larg. Luhmann însă pune întrebarea până când poate să existe această alianță în condițiile trivializării cunoștințelor științifice. Procesul de trivializare, cel puțin în Germania și în SUA, se reflectă în schimbările din ultimele trei decenii prin creșterea neîncrederii publicului larg nu numai față de tehnologie ca în urmă cu 30 de ani, ci față de știința înseși. Dacă acest proces de trivializare a științei ajunge să culmineze în neîncredere, control și reglementare publică, știința își va pierde prestigiul, consecința fiin pierderea legământului dintre cercetare și educație care stă la baza universității.

Prin dezinstituționalizarea cursului vieții, Luhmann propune o soluție la o problemă socială majoră în societatea contemporană, și anume că perspectivele de viață, atât cele personale cât și cele de carieră profesională, ale individului nu se mai bazează pe condițiile normalității, dar nici nu se poate desprinde de ele. Ordinea relativ rigidă a evenimentelor din viața unui om care sunt legate de o anumită vârstă, precum căsătoria, creșterea copiilor, alegerea meseriei, cariera profesională, s-a dezbinat.

Un motiv al acestei dezbinări este și faptul că întregul studiu universitar se orientează către perspective profesionale, către șanse de a ocupa un loc de muncă, fapt ce pentru nenumărați indivizi nu oferă o perspectivă de viață dorită, dar totuși studiază. Luhmann consideră că tocmai în această situație universitatea ar trebui să fie locul unde să conteze prezența spirituală, intelectuală fără ca studiul să fie sincronizat cu un viitor nesigur și îndepărtat.

Dezvoltarea socială a ultimelor decenii, precum creșterea oportunităților de lectură și multiplicare a scăzut capacitatea de folosire a educației în interacțiune, mai exact spus a scăzut prestigiul și prezentarea erudiției în interacțiunile sociale. Luhmann pune întrebarea unde sunt ocaziile în care omul își poate demonstra educația, erudiția? În cadrul universității, prezentarea erudiției, a cunoștințelor unui om de știință, este chiar o modalitatea de a marca poziția sa din instituție, doar că aceste valori considerate prestigioase încă din epoca idealismului devin tot mai puțin importante în afara universității, universitarii formând astfel o insulă în mijlocul societății.

Motivul adeseori citat al acestui fenomen ar fi că educația generală are o relevanță practică redusă. Doar că această dezbatere despre obiectivele educaționale – cunoștințe generale sau cunoștințe practice – este una mai veche datând din secolul al XVIII-lea implicând pe de o parte filantropismul și de cealaltă neo-umanismul.

Specializarea profesiilor, a organizațiilor, diferențierea funcțiilor sistemelor sociale nu sunt nici ele fenomene ale timpurilor noi. Luhmann marchează însă un fenomen nou specific secolului al XX-lea, și anume creșterea măsurii de sincronizare a comportamentului oamenilor, datorită dezvoltării telecomunicațiilor și interacțiunilor ghidate organizatoric. Cu extindere telecomunicațiilor, comunicarea s-a redus la date factice, în dezbateri contează în primul rând memoria și abilitățile de a folosi și de a recunoaște ocaziile și de a le utiliza pentru construcția structurilor, iar calitățile personale obținute prin educație devin tot mai puțin importante.

Luhmann este de părere că aceste schimbări sunt totodată schimbări ale structurii societății, care influențează situația universității, dar nu s-au produs din cauza ei. Din acest motiv

este incorectă considerația că universitatea a eșuat în fața provocărilor timpurilor actuale. Nu este vorba de o dezvoltare în direcție greșită a universității sau despre o greșeală a politicii educaționale, ci despre o diagnoză greșită. O problemă a societății nu poate fi soluționată la nivel de organizație, deoarece constituie nivele diferite ale sistemului social.

În concluzie Luhmann spune că deficitul de orientare al universității se datorează dislocării premiselor tradiționale ale formei și existenței universităților prin înglobarea acestora în dinamica societății[141].

## 2.6. Abordarea pragmatismului universal a lui Jürgen Habermas

Întreaga operă a lui Jürgen Habermas este o „tentativă de a reconstrui filosofia din perspectiva paradigmei comunicative, printr-o cuprinzătoare confruntare cu filosofia contemporană". Precum spune A. Marga, Habermas a abordat într-un șir impresionant de scrieri precum Teorie și praxis (1964), Cunoaștere și interes (1968), Asupra logicii științelor sociale (1969), Cultură și critică (1970), Probleme de legitimare în capitalismul târziu (1973), Ce este pragmatica universală? (1967), Teoria acțiunii comunicative (1982), Discursul filosofic al lumii moderne (1985), Gândirea post-metafizică (1986), Facticitate și validitate (1993) „fenomenul separării dintre cadrul instituțional în care se iau deciziile relevante pentru mersul societății și voința exprimată democratic a cetățenilor și a edificat, având acest punct de plecare, o viziune cuprinzătoare în filosofie și în diferite științe sociale. Este cea mai extinsă viziune filosofică elaborată în perioada postbelică".[142]

[141] Ibidem, p. 221.
[142] Andrei Marga, (2002), p. 297.

Viziunea lui Habermas cuprinde un ansamblu de teorii și analize referitoare la diferite probleme, precum teoria capitalismului târziu, o teorie a științei, o metodologie generală a științelor sociale, o teorie a comunicării în societate, o teorie a adevărului, o analiză a configurației politice din societățile avansate și altele[143].

Prin teoria sa despre comunicarea în societate, Habermas a creat o paradigmă comunicativă care este una concurentă paradigmei funcționaliste create de Luhmann. Aceste două paradigme ale filosofiei sociale oferă o bază important în analiza modernității târzii și a evoluției acesteia. Habermas urmărește în opera sa o „abordare umanist critică, inspirat din tradițiile iluminismului european, iar Luhmann un scientism critic, inspirat din tradiții mai noi de critică ale pretențiilor teoretice ale umanismului tradițional."[144]

Modul de abordare și de structurare al scrierii sale, Teoria acțiunii comunicative, este asemănător cu cel al lui Parsons realizat în The Structure of the Social Action, reconstruind viziunea autorilor clasici ai sociologiei, iar concluziile constituie argumentele teoriei acțiunii comunicative, fiind în același timp și corecturi imanente ale disciplinei sociologiei[145].

Precum am descris și în subcapitolul anterior demersul integrator al funcționalismului lui Luhmann se bazează pe aplicarea teoriei sistemelor la societate, care este înțeleasă, la rândul ei, ca sistem. Habermas argumentează împotriva acestui demers, că acesta ar neglija substratul comunicativ al sistemelor sociale, forțând o aplicare a funcționalismului în științele sociale la fel ca în biologie și având ca rezultat o abordare pur descriptivă[146].

---

[143] Vezi ibidem, p. 298.
[144] Andrei Marga, Filosofia lui Habermas, Polirom, Iași, 2006, p. 191.
[145] Vezi Dirk Kaesler, Ludgera Vogt (ed.) (2000), p. 187.
[146] Andrei Marga (2006), p. 189.

Atât Habermas cât și Luhmann s-au confruntat cu problemele realității socio-politice și tehnico-economice contemporane, explicând și interpretând fenomenul creșterii importanței subsistemului științifico-tehnic în funcționarea societății prin prisma a două abordări diferite. Teoria funcționalistă a lui Luhmann se bazează pe perechea de concepte sistem – mediu înconjurător, la baza sistemului teoretic lui Habermas stau conceptele acțiune instrumentală – acțiune comunicativă.

Această pereche de concepte se înrădăcinează în distincția lui Habermas a problemelor tehnice și a unei categorii a parte, a problemelor practice. Problemele tehnice se pun în raport cu organizările raționale care urmăresc un scop și cu alegerea rațională între mijloace alternative pentru scopuri deja date. Această categorie de probleme se rezolvă prin acțiune instrumentală, care urmărește extinderea stăpânirii asupra naturii și se obiectivează în forțele de producție. (Aceste sunt idei întâlnite și în critica rațiunii instrumentale a lui M. Horkheimer.) Problemele practice însă nu se lasă reduse la probleme tehnice, ele fiind puse în privința admiterii sau respingerii de norme de acțiune și dezlegându-se prin acțiunea comunicativă. Cele din urmă se obiectivează în cadrul instituțional[147].

Punctul de pornire al lui Habermas în abordarea teoriei acțiunii comunicative este dimensiunea lingvistică a comunicării, considerând că „ceea ce ne ridică din natură este limba, deoarece prin structura ei oamenilor le este dată autodeterminarea. Cu prima propoziție rostită deja se exprimă intenția unui consens nesilit.”[148] Definind ceea ce înțelege el prin acțiune, adică expresii

[147] Andrei Marga (2002), p. 298.

[148] Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1973, p. 163.

simbolice prin care actorul se relaționează la lume, Habermas diferențiază patru concepte de acțiune, urmărind diferitele implicații raționale în strategiile conceptelor delimitate[149].

Astfel, acțiunea teleologică se bazează pe relația actorului cu lumea obiectivă, cea din urmă fiind definită ca totalitate a faptelor realității (Sachverhalte) existente și a faptelor care pot fi introduse prin intervenții care au acest scop. Actorul își formulează păreri despre faptele existente și în același timp formulează și intenții cu scopul de a crea noi fapte. La nivelul semantic astfel de fapte sunt exprimate în forma afirmărilor descriptive și intenționale. Relația dintre actor și lume îngăduie formularea unor afirmații care pot fi judecate pe baza criteriului de adevăr și eficiență[150].

Acțiunile normative presupun două lumi, cea obiectivă și cea socială, cu care se relaționează actorul. Lumea socială constă dintr-un context normativ care constată, hotărăște care interacțiuni țin de relațiile interpersonale, iar toți acei actori pentru care sunt valabile aceste norme aparțin aceleiași lumi sociale. Acțiunile normative au nu numai o dimensiune cognitivă, ci și una motivațională, care permite comportamentul conform normelor. În acest caz, modelul de acțiune este legat de un model de învățare prin internalizare, cu ajutorul căruia normele obțin puterea de motivare a acțiunilor actorului. Acest proces de internalizare a valorilor și a transformării lor în standarde ale acțiunilor este denumit de Habermas proces de învățare (Lernprozesse). Acțiunile conforme normelor presupun că actorul este capabil să diferențieze elementele factice de cele normative în situațiile de acțiune, mai exact spus să diferențieze condițiile și mijloacele de valori. Criteriul de bază a judecării acestor acțiuni este dreptatea[151].

---

[149] Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, vol. 1, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981, pp. 126-147.

[150] Ibidem, pp. 129-131.

[151] Ibidem, pp. 132-135.

Prin acțiune dramaturgică Habermas înțelege o interacțiune socială ca întâlnire în care participanții în mod reciproc prezintă ceva, devenind în același timp public unii pentru alții. Într-o astfel de acțiune, atunci când actorul prezintă o imagine despre sine, el trebuie să se relaționeze cu lumea sa subiectivă. Astfel și această acțiune presupune o relaționare a actorului cu două lumi, cu cea subiectivă (interioară) și cea socială (exterioară), lumea socială constituind granița subiectivității actorului. Dorințele și sentimentele devin elemente centrale al acestei acțiuni, deoarece exprimându-le, actorul poate să manipuleze acțiunile interlocutorului, din acest motiv criteriul judecării acestei acțiuni fiind sinceritatea[152].

Acțiunile comunicative presupun un mediu lingvistic în care se reflectă relația actorului cu lumea. Și acțiunile de mai sus au implicat limba ca mediu, dar intenția acțiunii era diferită. În cazul modelului de acțiune teleologic, limba este un mediu care permite influențarea reciprocă a vorbitorilor care urmăresc reușita intenției proprii. Modelul de acțiune normativă cuprinde limba ca mediu prin care se transmit valori culturale cu scopul creării unui consens. Modelul de acțiune dramaturgică presupune limba ca mediu al punerii în scenă a sinelui. Doar modelul de acțiune comunicativă presupune limba ca mediu al înțelegerii nesabotate, proces în care interlocutorii se referă în același timp la orizontul lumii trăite a vieții, cuprinzând interpretările și experiențele referitoare la lumea obiectivă, socială și subiectivă, cu scopul de a negocia definițiile situațiilor în care se află. Astfel acțiunile comunicative implică relaționarea reflexivă a actorului asupra lumii obiective, sociale și subiective, având drept criteriu de judecare înțelegerea reciprocă[153].

[152] Ibidem, pp. 135-141.
[153] Ibidem, pp. 141-151.

Precum reiese și din rândurile de mai sus, lumea trăită a vieții (Lebenswelt) este un concept central al teoriei acțiunii comunicative. Habermas definește lumea trăită a vieții ca fiind orizontul înțelegerii acțiunii comunicative a subiecților angajați în comunicare. Acest orizont se clădește din convingerile mai mult sau mai puțin difuze ale vorbitorilor, care permite înțelegerea situațiilor a căror cunoaștere este presupusă de vorbitori. Acest orizont al lumii trăite a vieții este sursa definițiilor situațiilor care sunt considerate de vorbitori non-problematice[154]. Dar acesta este doar o dimensiune a sensului conceptului de lume trăită a vieții, care a fost dezbătut de a lungul dezvoltării teoriei sociologiei de numeroși gânditori. Trecând în revistă diferitele abordări, Habermas descrie două dimensiuni ale acestui concept: dimensiunea în care este considerat o resursă pentru acțiunile comunicative, și dimensiunea sociologică, delimitând astfel un concept formal-pragmatic și unul sociologic al lumii trăite a vieții.

Din punct de vedere formal-pragmatic lumea trăită a vieții este definită ca „bază de cunoștințe organizată prin limbă" fiind o acumulare a cunoștințelor, a modelelor de interpretare, a convingerilor, cuprinzând elemente delimitate analitic de limbă și cultură. Cunoștințele lumii trăite a vieții au o natură holistică, echipându-ne cu abilități, convingeri, solidarități, tradiții, pe care le presupunem în orizontul procesului de comunicare[155].

Din punct de vedere sociologic, lumea trăită a vieții este o interacțiune a cunoștințelor culturale, a formelor de integrare socială, a așteptărilor normative și a structurii personalității. În această concepție, lumea trăită a vieții conține și relații de putere, strategii, represiune și altele. Habermas distinge trei componente

[154] Ibidem, pp. 107.
[155] Idem, volumul 2, pp. 182-192.

de bază ale conceptualizării sociologice, și anume cultura ca bază de cunoștințe, societatea văzută ca ordine normativă, și personalitatea considerată ca ansamblu de competențe care contribuie la formarea identității Eu-lui[156].

În relația lumii trăite a vieții cu societatea, Habermas deosebește două perspective, cea a participantului pentru care societatea constituie lumea vieții trăite, și cea a observatorului pentru care lumea vieții trăite este un sistem al acțiunilor funcționale, care se menține prin reproducere materială și interacțiuni cu mediul înconjurător. Filosoful consideră cele două forme de manifestare, societate și lume trăită a vieții, ca fiind concepte ale ordinii analitice, concluzionând că societatea este în același timp sistem și lume trăită a vieții[157].

Schimbând încă o dată perspectiva, în cea evoluționistă, asupra înțelegerii acestui concept, Habermas prezintă sistemul și lumea vieții trăite ca fiind componente reale ale societății care s-au diferențiat pe parcursul evoluției sociale.

În societățile arhaice sistemul și lumea trăită a vieții se întrepătrundeau formând țesătura societății. Diferențierea lor în modernitate devine motorul evoluției sociale fiind urmat de ruperea, decuplarea lor, astfel lumea trăită a vieții și componentele sale (cunoștințe culturale, legături normative și persoane) care constituiau altădată condițiile interne ale sistemului au devenit mediu al acestora. Ca urmare, centrele integrării sociale de adineauri au ajuns la periferie, iar sarcina lor a fost preluată de medii nonlingvistice, precum banul[158].

[156] Idem, volumul 2, p. 209.
[157] Ibidem, pp. 179-180.
[158] Ibidem, pp. 231-232.

Raționalizarea lumii trăite a vieții a condus la fenomene sociale ambivalente. Pe de o parte, a permis formarea și consolidarea subsistemelor, separându-se astfel de sistem, dar rămânând în același timp și dependent de acesta; pe de altă parte, sistemele devenite autonome au pătruns tot mai adânc în procesele lumii trăite a vieții. Prin urmare, orientarea morală în societate a devenit marginalizată, punând sub semnul întrebării integrarea socială a individului prin mijloace sistemice, deoarece Habermas susține că reproducerea componentelor lumii trăite a vieții (cunoștințe culturale, ordine normativă și persoane) nu se poate realiza doar prin mediile sistemului.

Habermas atrage atenția asupra unui pericol ivit în urma decuplării sistemului de lumea trăită a vieții, deoarece dacă conținutul cognitiv, normativ și estetic al culturilor de expertiză (precum știința, dreptul, arta) nu se leagă în aceeași măsură de cunoștințele lumii trăite a vieții, se va ajunge la o sărăcire culturală a practicii comunicative cotidiene[159].

Raționalizarea lumii trăite a vieții se realizează pe baza unui model de selectare care într-o anumită fază a modernității era decisivă pentru dezvoltarea socială, doar că în prezent acest model de selectare trebuie corectat prin expunerea în sfera publică a criticii din cadrul științelor, a artelor, a dreptului, a eticii etc.

Habermas susține că până ce acest model rămâne predominant, raționalizarea lumii trăite a vieții va fi depășită și mediatizarea lumii trăite a vieții va lua forma unei colonizări a acesteia[160]. Colonizarea se reflectă în terminologia științifico-tehnică în comunicarea cotidiană, ca de exemplu o familie este numită „gospodărie de maximalizare a consumului", omul este considerat „homo

[159] Ibidem, pp. 451- 452.
[160] Ibidem, pp. 293 și 471.

oeconomicus", corpul o „mașină funcțională", conștiința un „computer", iar realitatea exterioară a devenit una în mare măsură virtuală[161].

Revenind la conceptul de educație și la procesele de socializare și personalizare ale individului din punct de vedere al teoriei educaționale, ne putem întreba care ar fi legătura acesteia cu lumea trăită a vieții. Conform teoriei actelor de comunicare ale cărei concepte centrale sunt relatate mai sus, putem spune că procesul de educație se bazează pe acțiunea comunicativă, care implică relația cu lumea obiectivă, socială și personală a actorilor și se desfășoară în orizontul lumii trăite a vieții. Dimensiunile conceptului de educație prezentate în capitolul 1 (axa personalizării și cea a socializării) cuprind componentele lumii trăite a vieții, procesul educativ însemnând accesarea bazei de cunoștințe culturale, prin internalizarea normelor, încadrarea individului în ordinea socială, prin procesul de personalizare și formare a personalității ce se exprimă în formarea părerilor și intențiilor obiective în concordanță cu dorințele și sentimentele subiective.

Precum lumea vieții trăite depinde de sistem, tot astfel conceptul de educație este strâns legat de sistemul educațional, dar precum reproducerea componentelor lumii trăite a vieții nu se poate realiza doar prin intermediul sistemului, nici procesul de educație care urmărește formarea omului întreg nu se poate restrânge doar la educația din cadrul sistemului educațional. La urma urmei, fiecare act de comunicare este un act de învățare conștient sau inconștient al actorului, astfel încât formarea omului este un proces de-a lungul vieții și trebuie înțeles ca atare.

[161] Konrad Ott, „Jürgen Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns", în W. Erhart, H. Jaumann (ed.), Jahrhundertbücher. Große Theorien von Freud bis Luhmann, C. H. Beck Verlag, München, 2000, pp. 484-485.

În concluzie, conceptul de educație este parte a lumii trăite a vieții, iar colonizarea acesteia de către sistem se reflectă nu numai în comunicarea cotidiană, ci în însuși procesul educațional cotidian.

Habermas leagă educația de conceptul de democrație, considerând că democrația nu este posibilă fără resurse culturale, iar educația pentru democrație are prioritate pe agenda democratizărilor. În acest sens, reforma universitară și relansarea ideii humboldtiene a universității în condițiile schimbate ale modernității și ale dezvoltării explozive a științelor și tehnologiilor joacă un rol important în procesul de democratizare.

În continuare aș dori să prezint rolul și misiunea universității în viziunea lui Habermas.

## Rolul și misiunea universității în viziunea lui Jürgen Habermas

Jürgen Habermas propune și sprijină o revizie culturală în Germania de după război, deoarece e de părere că democrația nu se poate realiza fără resurse culturale. Iar educația pentru democrație are prioritate în cadrul acestor resurse culturale. Universitățile au un rol privilegiat deoarece aici se articulează viziunea asupra lumii.

O revizie culturală trebuie să includă și o revizie a misiunii și funcției universităților, deoarece războiul a fost declanșat de însăși societatea continentului, acesta însemnând că viziunea asupra lumii a suferit mari schimbări, chiar și știința putând fi folosită în scopuri neumane și distructive. În concluzie, nici universitatea nu poate să rămână ca până acum, fiindcă neluarea în seamă a schimbărilor sociale, economice și științifice ar fi o greșeală și ar agrava starea de criză.

Habermas a declanșat o astfel de revizie culturală în Germania cu disputa istoricilor, (Historikerstreit), având ca scop prelucrarea posibilităților răspândirii național-socialismului, a faptelor istorice ireversibile și a vinovăției în societatea germană. El e de părere că scrierea istoriei trebuie injectată cu înțelegerea de sine a oamenilor de după catastrofă. Proiectul de viață propriu trebuie pus în legătură cu proiectul de viață al altor persoane care au și ei dreptul la dezvoltarea acesteia.

Universitatea își schimbă funcțiile o dată cu schimbarea societății, adică în mod normal cu diferențierea subsistemelor societății moderne și universitatea ar trebui să-și specializeze funcțiile. Niklas Luhmann a promovat această optică sociologică și a subliniat un deficit de orientare al înțelegerii universității. Acest deficit constă în dislocarea premiselor tradiționale ale formei și existenței universităților prin înglobarea acestora în dinamica societății. Această situație se poate depăși prin luarea în considerare a schimbărilor structurale petrecute, care au afectat situația universității în societate, precum sunt: scăderea prestigiului social al persoanelor care au dobândit cunoștințe prin calificare academică, cu creșterea oportunităților de lectură și copiere a scăzut capacitatea de folosire a educației în interacțiune, cu extindere telecomunicațiilor comunicarea s-a redus la date factice, în dezbateri contează în primul rând memoria, precum abilități de a folosi și de a recunoaște ocaziile și de a le utiliza pentru construcția structurilor, iar calitățile personale obținute prin educație devin tot mai puțin importante[162].

Pentru a realiza specializarea funcțiilor universității e nevoie și de a găsi rezolvări la aceste probleme aduse de societatea modernă.

[162] Vezi capitolul 2.5.

În lucrarea sa Die Idee der Universität-Lernprozesse, Habermas analizează trei soluții de organizare a universităților, cea a lui Karl Jaspers, a lui Helmut Schelsky și cea a studenților, dezvoltată în urma protestului studențesc din 1968.

Karl Jaspers pledează pentru recuperarea ideii universității și realizarea unei noi forme de organizare a acesteia în circumstanțele de după Al Doilea Război Mondial.

Helmut Schelsky propune renașterea modelului humboldtian, în forma unui normatives Leitbild, care să fie adaptat la noile condiții.

Studenții universității Libere din Berlin doresc o politizare a universității și schimbarea structurală a acesteia prin metode activiste, ce sunt puternic criticate de Habermas.

Jaspers pornește de la ideea humboldtiană că universitatea se bazează pe o idee, pe misiunea acesteia, de a cultiva cunoașterea, pe baza unității dintre predare și cercetare, dintre știință și educație. Jaspers vede un mare pericol în dezvoltarea funcționalismului, deoarece ideea universității cade pradă acesteia, degradând-o la nivelul „*Schul- und Ausbildungsanstalten für wissentschaftlich-technische Fachkräfte*"[163]. Dacă ideea universității se distruge, aceasta devine doar un mecanism, care se va deteriora treptat.

Jaspers este de părere că universitatea își poate îndeplini funcția în societate doar dacă în interiorul ei membrii colectivului universitar rămân uniți și de comun acord în privința obiectivelor, motivelor și faptelor asupra universității. Această idee că universitatea prin colectivul său trebuie să încorporeze un mod de viață exemplar se trage din filosofia lui Humboldt.

---

[163] Jürgen Habermas, „Die Idee der Universität- Lernprozesse", în *Protestbewegung und Hochschulreform*, p. 73.

Habermas e de părere că e această așteptare față de colectivul universității e ireală precum și neluarea în seamă a schimbărilor produse în societate. Deoarece organizațiile nu mai încorporează nicio idee.

„Wer sie auf Ideen verpflichten wollte, müsste ihren operativen Spielraum auf den vergleichsweise engen Horizont der von den Mitgliedern intersubjektiv geteilten Lebenswelt beschränken."[164] Deoarece prin solicitarea ideii unei organizații se ajunge la limitarea spațiului de joc operațional al orizontului la spațiul vieții împărtășite intersubiectiv de membri, Habermas analizează relația universității cu cea al lumii trăite a vieții (Lebenswelt).

Pentru a prezenta complexitatea relațiilor dintre lumea trăită a vieții și universitate, el pornește de la esența ideii de universitate a lui Humboldt și Schleiermacher. Pe de o parte, ei își pun problema instituționalizării științei, fără ca autonomia acesteia să fie periclitată. Ei văd soluția în autonomia științei garantată și realizată de stat, mod în care universitățile sunt protejate împotriva mișcărilor politice și a imperativelor sociale. Pe de altă parte, bazându-se pe puterea iluministă a științei, universitatea devine un focus al culturii morale, a vieții spirituale a națiunii.

Ambele gânduri s-au contopit în ideea universității, explicând astfel anumite caracteristici ale tradiției universitare germane, cum ar fi: rolul apolitic al științei universitare; distanțarea de practica profesională, care ar periclita principiul unității predării și cercetării; primatul filosofiei în cadrul universității.

Fiind izvorul științelor, filosofia a asigurat unitatea științei, artei și criticii, pe de o parte, și, pe de alte parte, unitatea științei, a dreptului și a moralei. Filosofia era forma de reflexie asupra

[164] Ibidem, p. 74.

întregii culturi. Trăsătura ei platonică asigura unitatea proceselor de cercetare și a procesului de formare individuală, în concluzie Humboldt credea în unitatea științei și a Iluminismului. Și în concepția lui Fichte, universitatea și orașul universitar sunt locul de formare al unei societăți emancipate a viitorului, iar știința reflexivă dă răspunsuri la problemele vieții individului.

În societatea modernă știința Iluminismului nu-și mai are locul, azi știința este empirico-analitică și cercetarea practică a câștigat teren, iar această știință e înstrăinată de valori. Aceasta înseamnă că prin învățarea științelor nu se mai învață și valori, și știința nu mai formează personalitatea, în sensul de a deveni mai bun sau mai nobil.

Jaspers, reluând ideea universității a lui Humboldt, consideră filosofia ca o păzitoare a ideii universității, și astfel și un motor al reformei.

Schelsky e de părere că filosofia nu mai deține acel rol central printre diferitele discipline și o înlocuiește cu o teorie a științelor. El pornește de la împărțirea disciplinelor în științe ale naturii, științele sociale și cele socio-umane (Geisteswissenschaften). Aceste discipline se dezvoltă în mod autonom și fiecare grupare de discipline își are propriul său rol în raport cu societatea. Ele nu mai devin transparente în fața unei reflexii filosofice. Filosofia însăși devine o știință.

În tratarea acestor soluții de reformă a universității, Habermas reia și conceptul autonomiei științei. Ca moștenire a filosofiei lui Humboldt, autonomia științei înseamnă mai mult decât o garanție a libertății de a preda și de a cerceta.

Jaspers o percepe ca pe realizarea unei rețele de comunicare internațională, care să protejeze libertatea științei de stat.

Schelsky înțelege prin aceasta o distanțare față de presiunea acțiunilor care rezultă din legile mecanice (Sachgesetzlichkeiten) ale societății moderne.

Iar reprezentanții mișcării de protest studențești o înțelegeau ca pe o democratizare a universității.

Habermas critică democratizarea universității în condițiile prezentate de studenți, deoarece aceștia prin acționism periclitează democratizarea. Analizând germenii și fazele acestei mișcări, recunoaște că a avut și consecințe pozitive în societate, dar subliniază nevoia reflecției și a argumentării împotriva acționismului și a paternalismului.

„Den Studenten Mut zu machen zur Politik kann nicht heissen: ihren aktivismus herauszufordern. Es kann nur heissen: sie ermutigen, zu diskutieren und wiederum zu diskutieren, was politisch geschieht, was nicht geschieht."[165]

Astfel Habermas delimitează locul politicii în universitate. În lucrarea intitulată Universität in der Demokratie – Demokratisierung der Universität, analizează rolul politic al studenților precum argumentează și pentru o democratizarea a universității diferită de cea propusă de studenți.

El pornește de la diferențierea principală dintre știință și praxis, care se înrădăcinează în filosofia lui David Hume. Hume a arătat că propozițiile normative nu se pot deduce din cele descriptive. De aceea se pare potrivit ca în decizia asupra normelor prin punerea întrebărilor politice și morale nu se amestecă întrebările științei empirice.

[165] „A încuraja studenţii la politică nu înseamnă a provoca acţionismul lor, ci să-i încurajam să discute şi doar să discute despre ce se întâmplă şi ce nu se întâmplă în politică." Habermas, J., Diskutieren - was sonst?, în op. cit., p. 88.

Din cunoștința teoretică (*theoretisches Wissen*) se pot deduce reguli ale procedeelor/acțiunilor instrumentale, iar cunoștința practică (*praktisches Wissen*) se referă la regulile acțiunilor comunicative (*kommunikatives Handeln*). Această diferențiere logică e apropriată și diferențierii instituționale dintre politică și universitate.

Habermas subliniază diferența între regulile acțiunilor instrumentale și cele ale acțiunilor comunicative, dar critică diferențierea severă a acestora. Analizând procesul în sine al acestor acțiuni, e de părere că în ambele cazuri este vorba de raționalizarea unei alegeri în mediul unei discuții fără constrângeri, adică de o procedură democratică.

În concluzie, se poate spune că principiul discuției leagă știința și formarea voinței politice (*politische Willensbildung*), chiar mai mult există o unitate a rațiunii practice și teoretice. Această unitate azi e doar formală, deoarece lipsește acea filosofie care să o explice prin conținutul ei. Dar puterea universală a filosofiei rămâne în forma reflectării de sine a științelor, ca de exemplu în cazul transpunerii rezultatelor științei în spațiul vieții.

În cadrul universității, Habermas pledează în favoarea reflecției, a exersării discuției democratice, și a prezenței actualităților politice în sfera publică internă a universității, deoarece societatea are nevoie de indivizi care sunt capabili să gândească și să acționeze pe baza formei democratice a formării voinței.

El propune reinstalarea universalismului, punând astfel bazele unei noi formări morale, concretizându-se în educația valorilor universale. El vede ca singura formă de realizare a acestei educații a valorilor universale, pe cea intersubiectivistă și interacționalistă, deoarece acțiunile în forma aceasta se concretizează în societate ca democrație.

Habermas reconstruiește astfel ideea humboldtiană a unității cunoașterii. El accentuează trei funcții ale universității, care trebuie luate în considerare în procesul de reorganizare a acesteia: Lehre, concentrându-se pe de o parte pe transmiterea cunoștințelor de specialitate, iar pe de altă parte pe o sensibilitate contextuală a practicii bazată pe rațiune și critică constructivă; Forschung, încercând să împiedice migrarea cercetării relevante în afara universității și accentuând importanța deciziei politice asupra cercetării; *relația* universității cu societatea, printr-o conștientizare a responsabilității politice a științei, aceasta putând da impulsuri și în formarea politicii educaționale[166].

În urma declanșării reviziei culturale din Germania cu disputa istoricilor, Habermas consideră că scrierea istoriei trebuie injectată cu înțelegerea de sine a oamenilor de după catastrofă. Proiectul de viață propriu trebuie pus în legătură cu proiectul de viață altor persoane care au și ei dreptul la dezvoltarea acesteia. Această optică intersubiectivă se găsește și la baza educației interculturale, care are ca obiectiv dezvoltarea aptitudinii comunicării interculturale, a empatiei, și a relativizării valorilor culturale proprii, comparându-le cu valori culturale diferite, nu numai în domeniul istoriei.

Deoarece prin învățarea științei nu se mijlocesc în mod automat și valori morale, propune reinstalarea universalismului, punând astfel bazele unei noi formări morale, concretizându-se în educația valorilor universale. Aceasta ar fi singura formă de realizare a acestei educații a valorilor universale, cea inter-subiectivistă și interacționalistă, deoarece acțiunile în forma aceasta se concretizează în societate ca democrație.

---

[166] Vezi J. Habermas, „Das chronische Leiden der Hochschulreform", în Protestbewegung und Hochschulreform, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970, pp. 46-51.

Habermas pledează în favoarea reflecției și a exersării discuției democratice atât în sfera publică internă a universității, cât și în societate, fiindcă societatea are nevoie de indivizi care sunt capabili să gândească și să acționeze pe baza formei democratice a formării voinței.

O altă abordare critică a societății cunoașterii, și explicit a conceptului de educație și a situației sistemului educațional în această societate, este cea a lui Konrad Paul Liessmann. Critica lui este de fapt prezentarea efectelor proceselor de tehnicizare și marketizare din cadrul societății actuale, procese care au fost sesizate și tratate filosofic de către Nietzsche, Horkheimer, Adorno, Habermas și alții.

## 2.7. Abordarea critică a lui P.K. Liessmann și a lui Richard Münch

P. K. Liessmann, profesor de filosofie al Universității din Viena, în opera sa polemică, *Theorie der Unbildung*, descrie o degradare a conceptului de educație în realizarea sa de-a lungul deceniilor, marcând trei ipostaze ale acesteia: educație, demi-educație și non-educație (*Bildung*, *Halbbildung*, *Unbildung*).

Liessmann consideră că ideea de *Bildung* nu a fost niciodată lipsită de așteptări false, de resentimente ideologice. În viziunea idealismului clasic german (vezi capitolul 2.1) și a teoriei educației umane a lui W. von Humboldt, educația este considerată cea mai importantă sarcină a existenței omului și denotă formarea omului întreg, precum rostul și obiectivul existenței umane. Demi-educația concepută de Th. Adorno în *Theorie der Halbbildung*, prezintă o critică a ideii de educație din anii ’60, având ca punct de pornire ideea educației umaniste.

Liessmann constată că problema epocii noastre nu este demi-educația, care arăta o degradare față de idee de educație, ci lipsa unei idei normative a educației. Ideea de educație, așa cum a fost ea concepută în neo-umanism pentru formarea de sine a ființei umane, a încetat să mai fie obiectiv și măsură în producerea științei, în învățarea și predarea ei. Rezultatul acestei pierderi este că educația s-a redus la educația profesională (*Ausbildung*) iar știința și cunoștința au fost degradate la un indicator măsurabil al capitalului uman[167].

El propune ca toată teoria educațională de astăzi să se fie măsurată cu ceea ce se înțelegea din antichitate prin „perfectibilitatea omului" (Bildbarkeit der Menschen) și, în spiritul critic al lui Adorno, o numește non-educație (Unbildung), acesta neînsemnând lipsa cunoștințelor sau o formă a inculturii, ci gestionarea științei și a cunoștințelor ignorând orice idee a formării umane. Autorul consideră non-educația o consecvență a capitalizării spiritului.

Conceptul de non-educație înseamnă că ideea de educație nu mai ocupă funcția normativă deloc. „Înstrăinarea spiritului" care la Adorno era o exteriorizare a cunoașterii, o fragmentare fără înțelegerea corelațiilor se transformă în lipsa spiritului. În anii '80, jocul de cuvinte – eliminarea spiritului din științele spiritului – și transformarea spiritului în studii ale științelor culturale au dus la pronunțarea/formularea unui program care nu mai vroia să aibă de-a face cu spiritul, care de la Humboldt și Hegel încoace era considerat a fi obiectul și subiectul educației. Fără spirit (*Geist*), ceea ce Adorno numea Wahrheitsgehalt, ultima referință a educației, nu poate fi vorba de educație[168].

---

[167] Konrad Paul Liessmann, *Die Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Piper, München, Zürich, 2009, pp. 9-10.

[168] Ibidem, p.70.

Liessmann subliniază că îndepărtarea de ideea de Bildung se arată chiar în centrele de educație. Un indicator este resetarea așaziselor obiective educaționale pe competențe (*skills*). Propagarea formării competențelor precum flexibilitate, spirit de grup etc. este egală – in viziunea lui Liessmann – cu suspendarea individualității, care a fost adineauri adresatul și actorul educației.

El critică și politica educațională de astăzi, considerând că metaforele pivot ale politicii educaționale pun la îndoială în mod demonstrativ obiectivele discursului educațional umanist, precum autonomia subiectului, suveranitatea și maturitatea individului. Astfel, non-educația nu este un deficit intelectual sau o lipsă a informației, nu este un defect al competenței cognitive, ci renunțarea la voința/dorința de a înțelege ceva. Astăzi cunoașterea nu mai este și înțelegere. Ideea Înțelegerii, ce era cândva baza activității științifice socio-umane, a supraviețuit doar în conceptul de Toleranță – înțelegerea celuilalt, iar cunoașterea înseamnă dezvoltarea tehnologiilor, care susțin stăpânirea omului și a naturii[169].

Problema centrală a educației, prezentată de Liessmann, este că ceea ce astăzi se numește educație nu se mai orientează după posibilitățile și limitele individului, și nici după un canon al unei tradiții culturale, ci după factori externi, precum cerințele pieței muncii, dezvoltarea tehnologică etc. El ajunge la concluzia că ceea ce astăzi se realizează în societatea cunoașterii este lipsa educației devenită auto-conștientă[170].

Liessmann înșiră o serie de manifestări ale non-educației reflectate de problemele cu care se confruntă universitatea, cum ar fi „fetișizarea clasamentelor" și tot ce include acest proces (evaluări, standarde de calitate) a cărui consecință este că universi-

[169] Ibidem, p. 72.
[170] Ibidem, p. 73.

tățile ajung să interiorizeze și să accepte standardele exterioare și să se auto-convingă despre utilitatea orientării după aceste standarde („evaluarea creează chiar realitatea pe care o evaluează"). Concluzia lui este că clasamentele sufocă și ultimele rămășițe de libertate ale universității și sunt instrumente de control exterior față de universitate[171].

O altă consecință este degradarea rolului și sarcinii universității europene, precum și a imaginii de sine a cercetătorului. În centrul preocupării universităților nu mai stă cunoașterea și formarea omului ca întreg, ci doar sensul, funcționalitatea, statutul unor discipline științifice. Liessmann apelează la un citat de Schiller pentru a ține o oglindă cercetătorului de astăzi, care se poate vedea pe sine astfel: „Este jalnic omul care cu instrumentele cele mai nobile, știința și arta, nu aspiră la nimic înalt, ci le folosește ca un zilier. Jalnic este omul care în imperiul libertății poartă în el/cu el un suflet de sclav."[172]

Alte manifestări ale non-educației – considerate de Liessmann – sunt Procesul Bologna și consecințele sale asupra ideii universității, și programele de cercetare de excelență, în cazul cărora autorul critică printre altele, gradul înalt de fragmentare, și îndepărtarea de conceptul de bază al universității prin faptul că mijloacele de adineauri au devenit obiectivul acestor procese [173].

Înșirarea manifestărilor non-educației din domeniul învățământului superior continuă cu o critică a societății cunoașterii, demascând auto-iluzionarea acesteia în privința cunoașterii, confruntând imaginea ideală cu cea reală a societății „cunoașterii". Această critică se sumează în câteva teze răscolitoare. Este vorba de:

---

[171] Ibidem, p. 87.

[172] Friedrich Schiller, „Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?" in G. Fricke, H.Göpfert (ed.) *Sämtliche Werke,* vol.IV, München, 1980, p.750, în Liessmann, p. 103.

[173] Vezi, idem pp. 104-123, și 124-142.

- Contrar tezei răspândite că trăim într-o societate informațională și prin aceasta și într-o societate a cunoașterii, Liessman susține teza că trăim într-o societate a dezinformării[174].
- „În prezent societatea cunoașterii nu înlocuiește societatea industrială, ci invers cunoașterea se industrializează într-un ritm razant"[175].
- „În societatea cunoașterii însăși cunoașterea nu are o valoare în sine. Cunoașterea este definită ca un produs pe baza criteriilor externe precum așteptările, utilitatea, și posibilitățile de valorificare. Cunoașterea nu mai are de a face nici cu adevărul nici cu educația/*Bildung*"[176].
- „Cunoașterea a devenit dintr-un moment integral al procesului de devenire umană într-un mijloc de luptă pentru piețe și șanse de viitor industriale. În contextul unei ideologii a concurenței globale, procesele de selecționare a cunoașterii se orientează însă după avantaje de concurență reale și imaginare"[177].

Prin această critică pe alocuri exagerată a societății și a conceptului de educație de astăzi Liessmann dorește să provoace discuții, care ar putea fi constructive și aducătoare de autoreflecție. Conform viziunii sale, pe care o împărtășesc, conceptul de educație și de universitate au nevoie de o reevaluare a sensului lor, de o schimbare de paradigmă, prin confruntarea sensului originar cu realitatea vieții practice.

O altă abordare critică a societății cunoașterii, a proceselor globale care se reflectă în viziunea și praxisul educației europene este cel al lui Richard Münch.

---

[174] Ibidem, p. 27.
[175] Ibidem, p. 27.
[176] Ibdem, p. 144.
[177] Ibidem, p. 147.

### Abordarea critică a lui Richard Münch

În lucrarea sa, Globale Eliten, lokale Autoritäten, Münch prezintă schimbările conceptului și praxisului educației europene în contextul globalizării văzută prin prisma teoriei instituționaliste.

El pornește de la teoria instituționalistă sociologică elaborată de John Meyer, conform căreia în contextul globalizării devine dominantă o cultură a lumii (Weltkultur) care aduce cu sine omogenizarea modelelor în general și care este considerată forța cea mai influentă în constituirea statelor naționale, a organizațiilor și a indivizilor, deoarece ea oferă cadrul în care statele naționale, organizațiile, indivizii pot fi considerați actori responsabili.

Răspândirea globală ale acelorași modele de gândire, organizare și acționare din punct de vedere instituționalist se explică nu prin efectivitatea universală al acestor modele ci prin legitimarea lor văzută ca aplicarea principiilor culturii globale și în același timp delegitimarea tradițiilor specifice naționale. Cultura globală contribuie la formarea unei politici a lumii (world polity) care este susținută de rețelele globale de actori (precum IGO și INGO), de instituții internaționale, și de modelele globale de gândire, organizare și acționare. Pe măsură ce aceste rețele și instituții și modele culturale devin mai autonome crește și caracterul transnațional al acestora, ce implică o independență crescândă față de relațiile de putere și negocierile guvernelor naționale. Odată cu înaintarea acestui proces, actorii naționali pierd din suveranitatea și puterea lor legitimă, aceștia doar devenind agenții culturii globale, considerându-se a fi actori legitimi[178].

Într-un final dispare în contextul culturii globale și legitimitatea, efectivitatea legăturilor colective și de solidaritate tradiționale.

[178] Richard Münch, Globale Eliten, lokale Autoritäten, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2009, pp. 8-10.

Locul cunoștințelor dezvoltate în contexte particulare istorice este ocupat de cunoștințe științifice, iar în locul relațiilor tradiționale între individ și colectiv stă autonomia individuală și libertatea de a alege relaționarea cu o comunitate sau de a se desprinde de ea. Apartenența la o națiune sau la o comunitate nu mai este determinată de împărțirea șanselor de viață, ci de succesul individual pe piața muncii.

Toate aceste schimbări sunt legate de două principii ale culturii globale, de „sacralizarea cunoștințelor științifice și de sacralizarea autonomiei individuale", pe baza cărora organizațiile științifice devin instanțe consacrate ale cunoașterii, fapt din care profită în primul rând universitățile și centrele de cercetare din afara universităților. Astfel se formează o elită academică globală, care duce un stil de viață exclusiv academic, recrutându-și membrii din propriile rânduri iar cunoștințele generate din propriul mediu conferindu-le sacralitatea. [179]

Multiplicatori comparabili are și principiul autonomiei individuale în forma instanțelor naționale constituționale, a Curții Europene a Drepturilor Omului, a organizațiilor internaționale de drepturi ale omului.

Din răspândirea acestor principii ale culturii globale au rezultat două trenduri de implementare: raționalizarea instrumentală a guvernanței și individualizarea universală a conduitei de viață.

Primul trend, raționalizarea instrumentală a guvernanței, se referă la aplicarea crescândă la expertiza științifică în domeniul legislativ, a formării și guvernării organizațiilor, precum și a acțiunilor individuale. În consecință, organele tradiționale legislative, administrative, partidele, sindicatele, biserica etc. își pierd din puterea lor legitimă, în timp ce experții științifici, și în primul

[179] Ibidem, p. 11.

rând rețelele, instituțiile și paradigmele internaționale științifice dobândesc tot mai mare putere.

Una dintre modelele științifice răspândite astfel este modelul gândirii economice, care s-a infiltrat tot mai puternic în politica socială, educațională, a sănătății, având un grad ridicat de aplicabilitate. Münch consideră că expansiunea gândirii economice a condus la instaurarea unui fel de imperialism economic, care a pătruns printre alte domenii și cea a educației și a științei[180].

Logica internă de funcționare al acestui trend este cea a unei self-fulfilling profecy, pe care Münch o urmărește în schimbarea viziunii asupra lumii cu ajutorul reformelor. În general, reformele se bazează pe diagnoza experților, care leagă cauzele problemelor de viziunea asupra lumii actuale, găsind soluția de a o înlocui cu o altă viziune la care societatea și organizația trebuie să se adapteze. Doar că procesele de reformă pornite astfel devin sursa altor probleme, care necesită și ele o soluționare, fapt ce conduce la împlinirea profeției și la reforme în lanț care nu mai ajung să-și facă efectul pe termen lung[181].

Cel de al doilea trend, individualizarea universală a conduitei de viață, implică eliberarea individului din legăturile cu colectivul și comunitatea locală, dobândind astfel și libertatea de decizie în privința apartenenței la un colectiv. Münch consideră că efectul negativ al acestei eliberări al individului prin rețele transnaționale, instituții și modele este supunerea lui legilor pieței.

Prin stăpânirea globală a științei, în sensul că dispunerea de cunoștințe devine un criteriu central al incluziunii sociale, se ajunge la folosirea termenilor de societate a cunoașterii, economie bazată pe cunoștințe. În această așa-numită societate a cunoașterii

[180] Ibidem, p. 14.
[181] Ibidem, pp. 17-19.

se impune o stratificare socială pe baza deținerii cunoștințelor, care se suprapune cu stratificarea după criterii ca bani, putere, proveniență, prestigiu.

Din punct de vedere al modernizării economice a societății, Münch definește societatea cunoașterii ca o societatea a cărei economie se bazează pe cunoștințe și în care cunoștințele devin o resursă economică. Prin urmare, raportul omului față de cunoaștere este cel față de un bun individual, iar investiția în cunoștințe devine o problemă antreprenorială a pieței cunoașterii dominată de concurență. În acest sens cel mai mic întreprinzător este individul, care investește în educația sa cu scopul de a-l transforma în capital uman.

În aceste condiții rolul statului se transformă din organizarea legislativ-publică și controlarea educației în crearea și reglementarea pieței pentru educație și cercetare, creând ofertă individului autonom care astfel poate să investească în acea „educație" și sporire a cunoștințelor care i se pare mai avantajoasă[182].

Münch numără printre exemplele eclatante ale transformării educației în producție de capital uman și degradarea conceptului de educație, standardele educaționale ale Testelor PISA și Procesul Bologna, care urmărește crearea unui spațiu comun european al învățământului superior, deoarece ambele procese supun diferitele tradiții naționale educaționale unui concept global educațional, care depășește granițele Europei[183].

În aceste condiții se schimbă atât înțelegerea sensului de educație cât și funcția ei în societate, ceea ce Münch formulează astfel: „servirea producției capitalului uman aducătoare de profit este scopul și sensul noului capitalism educațional." Astfel

[182] Ibidem, p. 23.
[183] Ibidem, p. 29.

diagnoza educației în societatea actuală este că „paradigma de odinioară a educației care considera educația un bun cultural și cunoștințe de specialitate este înlocuită în întregime de un model nou economic". Acest proces de schimbare de paradigmă este susținut prin diferențierea rețelelor de actori transnaționali (de ex. experți educaționali), instituții (de ex. OECD, UE) care exersează o putere mai ales simbolică și dislocă din poziția de putere actorii și instituțiile naționale (de ex. ministere ale educației, inspectorate școlare)[184].

În contextul în care scopul educației este dobândirea competențelor practice, înțelegerea „clasică" a educației ca bun cultural primește o conotație muzeală și este considerat un obstacol în concurența internațională. Chiar mai mult, Münch consideră că menținerea istoriei, a culturii și a limbii poate fi văzută ca un naționalism depășit[185].

O sumarizare a viziunii lui Richard Münch asupra educației este concluzia lui în urma analizei testelor PISA și a Procesului Bologna din Germania și anume, ambele procese sunt motoare ale transformării educației care vor conduce la înlocuirea completă a idealului de educație văzut ca bun cultural și cunoștințe de specialitate cu modelul de educație conceput drept capital uman bazat pe competențe.

Cauza profundă a acestei transformări e văzută în deplasarea puterii simbolice de la elita educațională națională către o elită a cunoașterii organizată transnațional, prin dezvoltarea și stabilizarea rețelelor de actori și a instituțiilor transnaționale. În acest fel s-a pus în mișcare un proces care își auto-creează resursele de menținere, legându-și structurile de legitimare de noua paradigmă educațională.

---

[184] Ibidem, p. 30.
[185] Ibidem, p. 58.

Ca urmare a acestei transformări se nasc însă structuri hibride, care nu mai corespund viziunii de altădată despre educație, dar nu sunt încă capabile să corespundă realizării noii paradigme a educației[186].

[186] Ibidem, pp. 90-91.

# 3. Dimensiunea europeană a educaţiei

*3.1. Contextul modernităţii și a procesului de europenizare*
*3.1.1. Criza europeană (criza identităţii europene, a culturii europene, a democraţiei, a conceptului de educaţie)*
*3.2. Dimensiunea europeană a educaţiei*
*3.2.1 Abordare din perspectiva politicilor educaționale europene*
*3.2.2. Abordare filosofică a dimensiunii europene a educaţiei*

În acest capitol va fi prezentată o creionare a conceptului de dimensiune europeană a educației, care poate deveni suportul unor dezbateri pe această temă, căutând răspunsuri la întrebările: Ce înțelegem prin dimensiunea europeană a educației? Există într-adevăr o nevoie reală pentru conștientizarea și susţinerea ei în mod organizat programatic sau ar fi doar o ideologie creată pentru a acoperi un gol de legitimare a proceselor de reformă educațională europene? Capitolul va propune și orizonturi noi în dezvoltarea acestui concept.

Dimensiunea europeană a educației poate fi concepută în diverse feluri, depinzând de contextul ales în care îl situăm. Ea poate fi înțeleasă ca un element al procesului de europenizare, și în cazul acesta poate fi considerată o reînnoire a conceptului de educație cosmopolită sau ca o sumarizare a valorilor încorporate în educație și în universitate de-a lungul istoriei europene; ca element al procesului de globalizare al educației și al învățământului superior, sau chiar în calitate de concept educațional transnațional al culturii globale ori ca element al procesului de globalizare al educației superioare.

Subcapitolul 3.1. urmărește descrierea contextului în care se situează definirea conceptului de dimensiune europeană a educației, aceasta fiind paradigma modernității, și procesul de europenizare, care implică la rândul lui definirea specificului cultural european și criza identității europene văzută prin prisma crizei unor componente ale ei (criza culturală, a democrației, a conceptului de educație).

Subcapitolul 3.2. prezintă definiția conceptului de dimensiune europeană a educației, conturând-o prin prisma a trei abordări, cea din punct de vedere al politicilor educaționale europene, cea din punctul de vedere al științei educației și a pedagogiei, și abordarea filosofică.

Un context mai cuprinzător pentru definirea acestui concept este însești paradigma modernității, deoarece pentru a înțelege problemele cu care se confruntă societatea de astăzi și viziunea actuală asupra conceptului de educație este nevoie să înțelegem modernitatea și schimbările aduse de ea. Din acest motiv doresc să prezint pe scurt contextul mai larg a modernității, urmat de procesul de europenizare, care este o implicație a modernității.

## 3.1. Contextul modernității

În privința datării modernității sunt multe interpretări și abordări, care marchează începutul modernității: din punctul de vedere al istoriei spiritului, modernitatea începe în secolul al XV-lea cu epoca Renașterii, din punct de vedere economic, începutul se situează în secolul al XVIII-lea, odată cu procesul de industrializare, iar din punct de vedere politic, modernitatea începe cu Revoluția franceză. Datarea sfârșitului modernității este controversată și ea, dar în general extinderea modernității ajunge până către sfârșitul secolului anterior. Cert este însă că modernitatea implică o

schimbare a gândirii asupra lumii care nu se mai orientează după exemple mari istorice, ci este ghidată de raționalizare și conștientizare ce a culminat în epoca Iluminismului târziu. Drept urmare, în locul universalismului s-a instalat pluralitatea și relativismul, prin fragmentarea viziunii întregului[1].

Din cauza definirii mai largi a modernității, această epocă cuprinde numeroase elemente, precum secularizarea, industrializarea, revoluția industrială, producția de masă cu ajutorul dezvoltării tehnologice, dezvoltarea capitalismului și a formelor de stat democratice, creșterea autonomiei subsistemelor societății, individualismul, domesticirea naturii etc.

Niklas Luhmann analizând diferitele epoci ale dezvoltării sistemelor sociale conclude că în modernitate societatea a ajuns la un înalt grad de complexitate, ce se datorează diferențierii subsistemelor societății care au devenit autonome. Gradul de complexitate a subsistemelor se datorează diferențierii funcționale a acestora. Concentrându-se pe o singură funcție socială, sistemele sunt capabile să crească capacitatea și efectivitatea acțiunilor din cadrul lor[2].

Ne putem pune întrebarea: cum se poate crea o unitate în pluralitate și diversitate?

Andrei Marga propune o abordare neutră care poate conduce la identificarea generalităților, fapt ce este considerat a fi condiția găsirii unui răspuns la această întrebare. Capacitatea omului de a urma o rațiune impersonală în argumentare (agent neutral reason) face posibil ca să existe o cunoaștere obiectivă a lumii reale, care contrabalansează orice generalizare a relativismului. Această

[1] Andrei Marga, „Vom Relativismus zu den festen Werten", în Bildung und Modernisierung, University Press, Cluj, 2005, p. 29.

[2] Vezi Niklas Luhmann, „Gesellschaftsstrukturelle Bedingungen und Folgeprobleme des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts", în Soziologische Aufklärung, vol. 4, Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, pp. 51-68.

abordare implică însă problema legitimării, care implică la rândul său două feluri de așteptări morale, cele care se referă la nevoile universale ale ființei umane și cele care se referă la un mod de viață dorit sau păstrat.

O soluție ar fi revenirea la valori universale clasice, doar că schimbarea înțelegerii universalismului de după relativism nu mai permite postularea constantelor transcendentale (ideilor). Universalismul clasic exprima convingerea că există constante universale care transcend contextele și există undeva deasupra acestora în calitate de canon al gândirii, al vorbirii, al acțiunii.

În această situație, Marga propune un concept al universalismului structurilor generative. La baza acestui concept stau două argumente privitoare la unitatea lumii noastre reale caracterizată prin diversitate culturală. Primul argument este că explicațiile pe care le dăm pentru a realiza performanța sunt importante și sunt valabile și în afara granițelor culturale. Cel de-al doilea argument afirmă că întotdeauna este posibilă comunicarea între culturi diferite, așa că nicio cultură nu rămâne izolată sau neaccesibilă celorlalte culturi.

O caracteristică importantă a noului universalismului este că transpune căutarea structurilor generative în interacțiuni sociale, care este considerată un punct de intersecție al performanțelor culturale. Universalismul însuși este conceput mai puțin ca o valoare anume, și mai curând ca o mentalitate împărtășită, ca un sentiment de solidaritate care ocupă viața publică și se diferențiază de instituțiile politice și economice. [3]

Habermas propune, la rândul lui, în lucrările Konzeption der Moderne. Ein Rückblick auf zwei Traditionen și Die Moderne – ein unvollendetes Projekt, o nouă conceptualizare a modernității,

[3] Andrei Marga (2005), pp. 29-39.

ca alternativă ce unește conceptualizările lui Hegel, Marx, Max Weber, Horkeimer, Adorno și se bazează pe un alt concept al rațiunii. Trecând în revistă o analiză istorică a conceptualizărilor modernității, el conclude că în conceptul de rațiune angajat de filosofia ce s-a înțeles ca filosofie a modernității, conținutul nu se lasă redus la cunoaștere. Înțelegerea de sine a lumii moderne nu se înrădăcinează doar în conștiința de sine autocritică, ci și în idei morale ale autodeterminării și a realizării de sine.

Proiectul modern formulat în secolul al XVIII-lea de filosofii iluminiști viza dezvoltarea științelor obiective, a fundamentelor universaliste ale moralei și dreptului, a artei autonome și, în același timp, acumularea unui potențial cognitiv care să fie transpus în praxis, în organizarea relațiilor de viață cotidiană. În consecință, domeniile științei, dreptului, artei etc. s-au diferențiat împreună cu valorile lor centrale[4].

În societățile arhaice, sistemul și lumea trăită a vieții se întrepătrundeau formând țesătura societății. Diferențierea lor în modernitate devine motorul evoluției sociale, fiind urmat de ruperea, decuplarea lor, astfel încât lumea trăită a vieții și componentele sale (cunoștințe culturale, legături normative și persoane) care constituiau altădată – condițiile interne ale sistemului – au devenit mediu al acestora. Prin urmare, centrele integrării sociale de altădată au ajuns la periferie, iar sarcina lor a fost preluată de medii non-lingvistice, precum banul[5].

În societatea modernă, știința Iluminismului nu-și mai găsește locul, fiind astăzi o știință empirico-analitică, înstrăinată de valori, pentru care cercetarea practică a câștigat teren. Aceasta

[4] Andrei Marga (2005), pp. 323-326.

[5] Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, vol. 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981, pp. 231-232.

înseamnă că prin învățarea științelor nu se mai învață și valori, iar știința nu mai formează personalitatea, în sensul de a deveni mai bun sau mai nobil.

Habermas propune reinstalarea unui universalism moral, prin care individul își relativizează propriul mod de viață față de cerințele legitime a formei de viață a altora. Acest fel de universalism poate fi transmis prin formare morală, ce se concretizează în educația valorilor universale. El vede ca singura formă de realizare a acestei educații, pe cea inter-subiectivistă și interacționalistă, deoarece acțiunile în forma aceasta se concretizează în societate ca democrație.

Europa a luat o nouă turnură în evoluția ei către o unificare ce se înrădăcinează în dorința de a preveni și a evita experiențe, precum a fost cea a celor două războaie mondiale. Astfel, ideea europeană a devenit un topos central care preocupă filosofia, istoria, educația de astăzi. De a lungul istoriei s-au creat diferite proiecte de unificare europeană, ce au emanat din contexte diferite – pericol din exterior asupra țărilor europene, sau o putere ce încerca să controleze restul continentului[6] –, dar este cert că toate aceste proiecte au un temei comun, și anume „asumare, interiorizarea și resimțirea ca fiind imperioasă a nevoii cetățenilor Europei de a fi împreună".[7]

La sfârșitul secolului al XX-lea, prin fondarea Uniunii Europene și schimbările provocate de aceasta pe plan politic, economic, social și cultural, ideea europeană a devenit tot mai mult o realitate.

---

[6] Vezi Marga, Andrei: Filosofia unificării europene, p.59.

[7] Vezi Pecican, Ovidiu, Europa – o idee în mers, Editura Limes, Cluj-Napoca, 1999, p. 18.

Procesul de formare a ideii europene și de realizare a acesteia este neîncheiat, este în toiul devenirii. Iar atunci când căutam răspunsul la întrebările Ce este dimensiunea europeană a educației? și Ce rol poate juca dimensiunea europeană a educației în acest proces de „europenizare"? trebuie luat în considerare această perspectivă a procesualității, ce ne permite mișcarea conceptuală în timp și solicită gândirea unor strategii de realizare pe termen lung. Adică dimensiunea europeană a educației trebuie ea însăși văzută ca un proces neîncheiat, a cărui realizare să nu fie doar un răspuns la problemele politico-culturale actuale a Uniunii Europene, ci să devină un concept de bază al educației europene din viitor.

În momentul de față comunitatea europeană se luptă cu diferite probleme a căror sursă este în mare măsură criza identității europene. Pentru a vedea mai clar posibila contribuție a dimensiunii europene la procesul de „europenizare", a formării identității europene, consider importantă prezentarea pe scurt a problemelor și semnelor crizei europene a secolului al XX-lea văzută din prisma filosofiei.

În continuare doresc să problematizez câteva componente ale crizei europene, mai exact criza identității europene. Pentru a oferi un cadru de înțelegere mai clar, doresc să prezint în primul rând ce înseamnă cultura europeană (ce este specificul ei care stă la baza identității europene), iar în al doilea rând o abordare a identității europene (prezentând două mecanisme ale ei: delimitare și universalizare) și a formării acesteia la nivelul individului, pentru ca în final să prezint o abordare a crizei identității europene la nivelul comunității europene, care este strâns legată de criza culturală și de criza democrației.

### 3.1.1. Criza europeană

Proiectul de unificare europeană a fost formulat în contextul unei crize profunde a Europei din anii douăzeci, ce a fost tematizată pe plan filosofic de Nietzsche, și apoi de Husserl și Heidegger, care au pus bazele unei filosofii a crizei europene.

În ordine cronologică, Friedrich Nietzsche este inauguratorul discursului filosofic asupra europenității, deoarece pentru el Europa aflată în criză este obiectul propriu zis al filosofării. În conceperea Europei geografice, Nietzsche a promovat criteriul cultural, după care Europa se întinde între Atlantic și Ural și cuprinde acele popoare al căror trecut comun a fost influențat de greci, romani, evrei și de creștinism.

Pentru el Europa culturală însemna „*die gute alte Zeit*, ce se întinde între Mozart și Beethoven și are purtătorii de cuvânt pe Rousseau, Schiller, Schelley, Bergson."[8] El are meritul de a fi descris originea culturii europene în mod foarte precis evocând multiplele resurse ale acesteia, „cultură greacă, crescută din elemente tracice, feniciene, elenism, filoelenism al romanilor, imperiu creștin al acestora, creștinism purtător de elemente antice, elemente din care rezultă în cele din urmă nuclee științifice, din filoelenism rezultă un filosofism: pe cât se crede în știință, este vorba de Europa."[9]

Nietzsche caută semnele crizei europene în ceea ce are ea mai specific, în cultura intelectuală bazată pe raționalism, unde rațiunea călăuzește acțiunea oamenilor. Astfel, el ajunge la concluzia că semnele crizei culturale ating chiar baza ei, adică înțelegerea de sine a individului. El vede în raționalism „o simplă opțiune culturală, asumată la un moment dat în istoria culturală, cu efecte

[8] Andrei Marga, *Introducere în filosofia contemporană*, p. 52.
[9] Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, p. 63.

predominant negative, precum uniformizarea vieții, stingerea originalității, a creativității individuale".[10]

El a abordat criza culturii europene din perspectiva regăsirii unității culturii Europei, întruchipată în restabilirea lui „Freigeist" (tipul ideal al spiritului liber și creativ), care provine din lumea greacă exemplară și care va face posibil ca Europa să depășească conformismul nivelator al naționalismelor și a socialismului, întruchipat în „Fanatiker" (polul opus lui *Freigeist*), ce prin ideologiile sale greșite duce la o micșorarea omului.

Sarcina importantă de a reinstala spiritul libertății și de a călăuzi procesul regăsirii de sine a Europei o are der gute Europäer, iar aceasta se poate realiza doar prin refacerea unității cunoașterii și a unității oamenilor ce trăiesc în Europa[11].

O altă percepție a crizei europene a avut-o Edmund Husserl, care a trăit evenimentele primelor decenii a secolului '20, caracterizată de mari descoperiri științifice, relansarea producției industriale cu ajutorul unor noi tehnologii, dar și de distrugere, război, dictatură, și de constituire a statelor naționale și conflictele dintre acestea. După Primul Război Mondial, Europa își pierde rolul de a fi centrul intelectual, științific și politic al lumii.

În viziunea lui Husserl, caracteristica principală a Europei este viața spirituală, care se organizează în jurul unei științe cu orientare practică. În opera sa, Criza științelor europene și fenomenologia transcendentală, Husserl a surprins criza umanității europene, văzută ca o criză a științelor, a filosofiei și a culturii. Semnele acestei crize el le identifică deja cu izbucnirea violentă a forțelor în Primul Război Mondial și în evenimentele care le-a urmat.

---

[10] Vezi capitolul 2.2 despre filosofia lui Nietzsche.

[11] Manfred Riedel, „Herkunft und Zukunft Europas", în Studia UBB, Philosophia, 1, 1991, pp. 17-18.

Criza științelor constă în pierderea semnificației inițiale a științei. Husserl pornește de la considerația științei moderne asupra lumii, considerând-o „un întreg regizat de legi cognoscibile, a căror cunoaștere poate fi pusă în serviciul ameliorării condiției umane".[12] Astfel știința se leagă de un angajament al subiectului cunoașterii, prin „atitudinea" acestuia. În istoria științei moderne, Husserl distinge două atitudini, atitudinea fenomenologică, și cea naturalistă. Prima atitudine angajează subiectivitatea în actele de acțiune a subiectului cunoașterii, iar subiectivitatea activează anumite structuri, precum abstracțiuni, care sunt necesare pentru cunoașterea unui obiect. Cea de a doua atitudine consideră „obiectul cunoașterii un obiect plasat în timp și spațiu", și ignoră „prealabilul subiectiv al oricărei cunoașteri".[13]

Teza lui Husserl este că atitudinea naturalistă domină științele naturii și pe cele ale spiritului, împingându-le în criză, prin abordarea și mentalitatea pozitivistă, care conduce cunoașterea doar spre fapte, iar știința devine astfel o simplă descriere de fapte, în loc să susțină ameliorarea condiției umane.

Criza filosofiei provine din criza științei, deoarece filosofia nu mai abordează sensul originar al științei, ce ar putea restabili atitudinea fenomenologică în cunoaștere. Filosofia și-a abandonat vechile ei scopuri și sarcini.

Criza culturii este generată și ea de criza științei, deoarece o caracteristică a culturii europene este că problemele cele mai profunde ale vieții pot fi abordate rațional, chiar științific. Știința devenită doar o știință a faptelor, nu mai abordează problemele profunde ale vieții, iar astfel cultura europeană suportă o slăbire gravă în cunoaștere și în practica vieții, ce se baza pe orientarea spre general și teorie, spre procedură şi metodică.

---

[12] Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, 1995, p. 70.
[13] Ibidem, p. 71.

Husserl consideră criza științei o „uitare" a sensului ei originar, în timp ce depășirea ei ar consta în identificarea originii, într-o „reamintire" a ei. Această „reamintire" pretinde descoperirea unei științe a originii științelor, care pretinde la rândul ei o „înțelegere adecvată a originilor tuturor științelor în subiectivitate."[14] Uitarea din știință și filosofie afectează grav și cultura europeană prin uitarea propriei sale origini, periclitându-i astfel identitatea. Pierderea credinței în raționalitate este considerată de Husserl ca fiind pierderea unei caracteristici esențiale a Europei.

Depășirea crizei e posibilă doar prin relansarea încrederii în rațiune în forma fenomenologiei transcendentale, și această sarcină îi revine filosofiei. „Fenomenologia este o conștientizare teoretică, care înseamnă o nouă personalizare a indivizilor, ca soluție alternativă la organizarea lor în sisteme birocratice, dar și la degradarea lor în indivizi pasivi, distrași de la problemele vieții lor în comunitate."[15] El tinde prin fenomenologia transcendentală spre obținerea în comunitate a unei „unități de voință", care provine din conștiința de sine a omului.

Problema crizei europene cauzată de criza științelor, precum și depășirea acesteia prin dezvoltarea fenomenologiei este preluată și de Martin Heidegger, dar el vede această dezvoltare altfel ca Husserl. În timp ce Husserl căuta regăsirea originii și a sensului originar al științei, Heidegger concentrează fenomenologia asupra reinterogării sensului ființei. El considera principala cauză a crizei europene „uitarea problemei sensului Ființei", căutând, prin această problematizare, o reconcepere a subiectivității („resubiectivizarea subiectivității"[16]).

[14] Ibidem, p. 73.
[15] Ibidem, p. 74.
[16] Vezi Andrei Marga (1995), p. 82.

Heidegger a identificat patru feluri de uitare în cultura europeană.

Primul constă în preluarea necritică a conceptului tradițional al Ființei; al doilea tip de uitare constă în gândirea Ființei prin mijlocirea altor concepte și definiții, ce duce la o problematizare incorectă; al treilea tip se realizează prin desconsiderarea problemei Ființei, deoarece ea este abandonată după diferite încercări de a o soluționa; al patrulea tip de uitare constă în considerarea că dacă orice poate vorbi de Ființă, uitarea acesteia încetează să mai fie o problemă.

Husserl considera că aceasta criză se poate depăși prin recuperarea semnificației originare a științei, dar Heidegger consideră că recuperarea nu este suficientă, ci chiar și semnificațiile transmise de tradiție trebuie chestionate din punctul de vedere al sensului Ființei, și trebuie căutată posibilitatea deschiderii accesului la sensul Ființei. Acele situații în care accesul este împiedicat, el le numește situații de inautenticitate. O astfel de situație este și criza europeană, piedica fiind „uitarea" sensului Ființei, care este legată de o apropiere inautentică a trecutului.

Soluția asumată de Heidegger pentru depășirea crizei este dezvoltarea reflecției de sine și a conștiinței de sine până ce temporalitatea ființării specific umane este sesizată și asumată. Această asumare fie ea activă sau pasivă conduce ființarea umană din împrăștierea ei printre componentele existentului la redarea ei înseși[17].

La începutul anilor '30, în opera lui Heidegger s-a înregistrat o răspântie, în urma căreia el s-a concentrat asupra existenței istorice prezente. A văzut în național-socialism o deschidere istorică și posibilitatea depășirii crizei. În scrierea lui Die Selbstbehauptung

[17] Vezi Andrei Marga, Introducere în filosofia contemporană, pp. 209-210.

der deutschen Universität (1933) Heidegger alege universitatea germană ca loc al reconceperii Europei intrate în criză, deoarece universitatea este înalta școală care formează prin știință conducătorii poporului german[18].

După experiența răspândirii național-socialismului și a celui de-al Doilea Război Mondial, criza europeană a fost interpretată ca o criză a rațiunii prin două abordări, care au abordat câte o componentă a rațiunii clasice europene.

Prima abordare ce se bazează pe componenta comprehensivă este făcută de Horkheimer, Adorno și Marcuse.

Max Horkheimer în eseul său Eclipsa rațiunii (1941) susține ideea crizei rațiunii care constă în faptul că gândirea a devenit formală și analitică și că nu mai tratează scopurile, ci doar mijloacele. Ea este folosită doar în calitate de calcul și astfel nu mai asigură un sens ființării umane. Este vorba de o instrumentalizare a rațiunii, deoarece aceasta nu mai prezintă modul de existență al umanității, ci făurește instrumente pentru dominarea naturii și a oamenilor, distrugând astfel libertatea individuală.

„Rațiunea instrumentală" este criticată de Horkheimer și Adorno în scrierea Dialectica iluminismului (1946), unde fenomene grave ale societății moderne sunt puse pe seama unui deficit structural al Iluminismului, mai exact spus, eșecul Iluminismului stă chiar în „rațiunea instrumentală" a gândirii sale. Scopul mai cuprinzător al Iluminismului este de a „elibera oamenii de frică și de a-i face stăpâni" prin rațiune, de a doborî imaginația prin cunoaștere. Astfel, accesul la lumea odinioară mitică este luminat de rațiune, este „dezvrăjită", iar omul încearcă să stăpânească

[18] Martin Heidegger, „Die Selbstbehauptung der deutschen Universität", în D. Csejtei, A. Dékány (ed.), Ész, Élet, Egzisztencia. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét, vol. 1, Társadalomtudományi kör, Szeged, 1990, pp. 164-175.

natura. Doar că natura nu este numai o materie primă, din ea face parte și natura umană care conferă baza realizării de sine a omului. Cel care neagă natura se expune riscului de a-și periclita propria sa existență.[19] Stăpânirea naturii cu ajutorul tehnicii moderne nu a schimbat doar relația omului față de mediul său natural, ci și caracterul relațiilor interumane. Autorii formulează teza că „omul plătește pentru creșterea puterii sale cu înstrăinare față de lucrurile stăpânite".[20]

Acest proces de înstrăinare este descris de Horkheimer și în Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. El consideră că abstractizarea este unealta prin care logica este „divorțată" de masa lucrurilor, care astfel își pierd unicitatea și devin ușor de instrumentalizat. Aceasta este schema gândirii instrumentale pe care individul o înțelege (astăzi) ca rațiunea care organizează perspectiva obiectivă asupra lumii.[21] Prin aplicarea uniformizării gândirii asupra oamenilor se ajunge la posibilitatea manipulării acestora. Astfel, stăpânirea științifică a lumii se întoarce împotriva subiecților care gândesc, iar oamenii în cadrul sistemului industrial și economic devin doar obiecte. În aceste condiții în locul omului capabil de autodeterminare (Mündigkeit, în sensul lui Kant) apare interesul politic și economic de a manipula conștiința oamenilor[22].

În urma degradării rațiunii emancipatoare – care stătea în slujba omenirii – la rațiunea instrumentală, care este un instrument de calcule în favoarea scopurilor egoiste, devine vizibilă logica dialectică a Iluminismului, ajungând de la libertatea față de

---

[19] Th. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, în Gesammelte Schriften, Bd. 3, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997, pp. 19, 73.

[20] Idem, p.25.

[21] Max Horkheimer, *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, în Gesammelte Schriften, Band 6, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1991, p. 70.

[22] Ibidem, p. 44.

opresiune la opresiunea libertății și la perfecționarea tehnologică a tuturor structurilor de putere existente. Adineaori Iluminismul stăpânea miturile, pentru ca în prezent el însuși să devină un mit, mai exact ca rațiunea instrumentală să„vrăjească", să stăpânească societatea[23].

Problema crizei rațiunii revine la întrebarea ce este rațional?, pusă de Herbert Marcuse. El a tras concluzia că raționalitatea științifică este una tehnică, ce este ea însăși o ideologie. Tehnica însăși este o dominație metodică, calculată științific asupra naturii și a omului. Marcuse consideră că dominația se poate înlătura doar prin abandonarea raționalității științifice și a tehnicii de producție de astăzi, dezvoltând o altă raționalitate, ce „reconciliază Logos-ul cu Eros-ul".[24]

Cea de a doua abordare a crizei rațiunii îmbrățișează componenta analitico-experimentală și a fost dezvoltată de Karl Raimund Popper. El identifică raționalitatea cu cea a științelor analitico-experimentale, pe care o încadrează în atitudinea critică. Popper a considerat critica drept un important factor al creșterii cunoașterii. Pornind de la premisa că orice cunoștință are un caracter ipotetic și failibil, el identifică atitudinea rațională cu cea critică. Astfel Popper are în vedere o atitudine „care este gata să asculte argumente critice și să învețe din experiență. În fond este o atitudine care admite că mă pot înșela, că tu poți să ai dreptate, și că noi împreună vom putea da probabil de urma adevărului".[25]

Cele două abordări de mai sus ale crizei rațiunii s-au confruntat în cadrul Positivismusstreit din anii șaizeci și au tras concluzii importante din punctul de vedere al crizei europene.

---

[23] Th. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, pp. 15-16.

[24] Vezi Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, p. 86.

[25] Andrei Marga, *Introducere în filosofia contemporană*, p. 242.

Autorii de mai sus au abordat problema reală al acestei crize, promovarea rațiunii și a criteriului de raționalitate din tradiția culturală europeană, iar prima concluzie este că criza europeană trebuie abordată ca o criză a asumării acestei raționalități.

Cea de a doua concluzie este că „abordarea crizei europene nu poate ocoli să semnifice știința modernă pentru viața europeană”[26], deoarece știința modernă e considerată drept condiție a reproducerii culturale a vieții la un nivel mai înalt al evoluției.

O asumare a crizei europene și desfășurarea ei conceptuală întâlnim în filosofia lui Jürgen Habermas. În scrierile sale, Habermas caută laturile crizei europene pornind de la „conceptul acțiunilor implicate în reproducerea culturală cu sens a vieții umane.”[27] Ca punct de plecare al analizei crizei, el caută lista conceptelor antropologice fundamentale, care sunt recuperarea interacțiunii și munca. Pe baza acestei premise, Habermas a identificat, în anii șaptezeci, drept componente ale crizei societăților europene occidentale, criza economică – criza finanțelor publice, inflația, disparitatea dintre sărăcia publică și bogăția privată etc., criza de raționalitate – dificultatea de a lua măsuri care să mărească eficiența sistemului, criza de legitimare – dificultatea de a păstra legitimarea prin metodele clasice ale democrației liberale, considerată ca bază normativă a funcționării institutelor de stat, criza de motivație – eroziunea tradițiilor și ineficiența noilor sisteme universaliste.

Aceste crize sunt sesizabile nu numai la nivelul societăților occidentale, ci și la nivelul întregii Europe, văzută ca o „societate în format mare”.

---

[26] Vezi Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, p. 89.
[27] Ibidem.

Profesorul Andrei Marga lărgește lista crizelor sesizabile la nivel european cu criza de creativitate, constând în faptul că societățile europene rezolvă probleme privind integrarea persoanelor în sisteme, fără să producă destulă inovație în aceste sisteme. Indicatorul empiric la nivel politic al crizei este uzura „ismelor", iar la nivel intelectual este poziția slăbită a cercetătorilor europeni în științele experimentale; criza administrativă, ce constă în faptul că în comunitatea europeană nu (prea) se atinge o unitatea de acțiune; criza de identitate, constând într-o identitate europeană resimțită doar ca una geografică și nu ca o identitate culturală, astfel unificarea europeană tinde să devină mia degrabă o asociere de naționalisme decât o comunitate umană pe baza unor idealuri împărtășite în comun.

Prin urmare, criza europeană poate fi descrisă în mod precis de conceptele criza economică, criza de raționalitate, criza de legitimare, criza de motivație criza administrativă, criza de identitate, criza de creativitate.

În opinia profesorului Marga, numitorul comun al acestor tipuri de criză este problema recuperării unei înțelegeri a rațiunii care să confere sens vieții[28].

După cum am văzut, criza europeană a fost identificată de Nietzsche în cultura intelectuală bazată pe raționalism la nivelul înțelegerii de sine a individului, a fost considerată de Husserl ca o triplă criză a științei, a filosofiei, și a culturii, iar de Heidegger ca o problemă a uitării sensului Ființei, și a fost identificată drept criză a rațiunii de Horkheimer, Adorno, Marcuse și Popper; în cele din urmă, ea a fost privită ca o criză complexă, Habermas și Marga identificându-i și expunându-i componentele, care sunt: criza economică, criza de raţionalitate, criza de legitimare, criza

[28] Ibidem, p. 92.

de motivaţie criza administrativă, criza de identitate, criza de creativitate.

În continuare doresc să problematizez câteva dintre componentele crizei europene, mai exact criza identității europene, ce este strâns legată de criza democrației în societatea europeană.

### Criza identității europene

În zilele noastre identitatea comunității europene este abordată din mai multe perspective (antropologică, sociologică, istorică, politică etc.) și astfel subiectul are o literatură destul de vastă, ce creează și dificultăți de orientare în ea. Dar ce înțelegem prin identitate?

Bineînțeles că definițiile conceptului sunt multiple, precum domeniile științifice care o abordează. O definiție mai cuprinzătoare și mai profundă oferă conceptul generativist al identității al lui Andrei Marga. Acest concept nu se concentrează asupra însușirilor ce conferă identitate unei comunități, sau doar asupra preluării datelor din trecut precum definiția abordării istorice, ci se concentrează asupra acțiunilor care fac posibile aceste însușiri[29].

Identitatea europeană este afirmată de o conștiință europeană (*Europa-Bewusstsein*), iar procesul conștientizării ține în mare măsură de factorul culturii și al educației. (Nu suntem europeni din naștere, ci devenim europeni prin educație.)[30] Avem identitate europeană dacă ne afirmăm europeni și suntem europeni aparținând culturii europene.

În această ordine de idei se ivește întrebarea Ce înseamnă cultura europeană și care este specificul ei, ce poate sta și la baza identității europene?

---

[29] Vezi Andrei Marga, *Bildung und Modernisierung*, p. 95.

[30] Olaf Schwenke, „Europa fördert Kultur", în Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 49, 2004, p. 20.

Friedrich Nietzsche definește cultura europeană prin definiția originii ei, evocând multiplele resurse ale acesteia, și consideră cultura intelectuală bazată pe raționalism elementul cel mai specific al culturii europene.

Inițiatorul mișcării paneuropene Richard Coudenhove-Kalergi consideră individualismul caracteristica cea mai de seamă a culturii și sufletului european, ce este mișcată de iubirea de libertate și lupta pentru libertate a persoanei.

Constantin Noica în De dignitate Europae a înțeles cultura europeană prin cultivarea unei individualități căreia i se recunoaște capacitatea de a produce generalul, realizând continuu „o unitate sintetică a lumii, o unitate ce se diversifică continuu".[31]

Jan Patocka, abordând tema Europa din punct de vedere al filosofiei istoriei, considera că specificul ideii europene și al culturii ei este telos-ul său, ce caută mereu temeiul ultim al lucrurilor. Astfel cultura europeană este văzută ca una universală, și temele ei universale se pot aplica tuturor persoanelor aparținând oricărui colectiv ca o normă internă, descoperită de însăși viața umană.[32]

Joseph Ratzinger definește specificul european prin moștenirea greacă, moștenirea creștină, moștenirea latină și moștenirea epocii moderne.

Andrei Marga definește cultura ca fiind ceva „mai mult decât idei filosofice, simboluri artistice, teorii științifice și programe ideologice. Cultura înseamnă toate acestea, desigur, dar împreună cu încorporarea lor în forme ale trăirii sociale ale vieții umane".[33]

---

[31] Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, p. 41.

[32] Marc Crépon, „Penser L'Europe avec Patocka. Réflexions sur l'altérité", în Esprit, nr. 310, decembrie 2004, pp. 32-33.

[33] Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, p. 32.

Căutând să dea o definiție cât mai cuprinzătoare a specificului european, el menține dificultatea de a contura specificul european, deoarece cultura europeană a fost marcată de numeroase fapte și idealuri de a lungul istoriei, ce au cârmuit viața socială, viața individuală a oamenilor. El consideră că o analiză profundă, care să devină baza unor programe de acțiune viabile, se poate obține prin folosirea reflexivă a tradiției.

Deoarece în trăirea socială a vieții se regăsesc toate elementele aparținătoare culturii – idei, simboluri, teorii – specificul european poate fi definit și analizat mai profund și mai cuprinzător prin delimitarea și analiza subsistemelor societății. Subsistemele finalitare, adică subsistemele care diferă sub aspectul performanței specifice, sunt tehnica de producție, economia, administrația, politica, cultura spirituală. Matricele acțiunilor specifice ale acestor subsisteme sunt competența de producție, comportamentul economic, îndemânarea administrativă, acțiunea politică, cultura spirituală.

Specificul european definit prin subsistemele sale devine vizibil prin prisma conceptului științei, care a influențat profund cultura europeană.

Cultura europeană a produs un concept al științei care își are rădăcinile în concepția științei drept cunoaștere a cauzelor finale ale lucrurilor (care le explică și le găsește destinația în lume), și care căpătă un profil metodologic prin generarea științei moderne a naturii, ai cărei reprezentanți sunt Kepler, Galilei, Newton. Astfel știința e înțeleasă „ca o cunoaștere factuală orientată spre reprezentarea cauzelor eficiente, cu caracter de lege, exprimabile matematic, și pusă în serviciul rezolvării de probleme tehnice, al controlării și metamorfozării lucrurilor”[34].

[34] Ibidem, p. 46.

Știința modernă a naturii a contribuit la apariția „aparatelor tehnice de producție", care au călăuzit Europa în era civilizației tehnice. Aceste mașini au fost perfecționate urmând idealul mașinii cu consum minim și prestație maximă. Astfel competența productivă este condiționată de o competență tehnică ascendentă.

Suntem europeni prin participarea la crearea tehnicii de producție, la crearea noilor nivele ale competenței tehnice bazate pe știință.

Comportamentul economic european se caracterizează prin raționalitate economică, ceea ce înseamnă că, în conformitate cu un calcul, rezultatul trebuie să fie un plus față de ceea ce a fost investit. Acest comportament se bazează pe principiul randamentului, de aceea nu aparținem acestei culturi, dacă ignorăm sau subestimăm acest principiu.

Tot pe principiul randamentului se bazează și îndemânarea administrativă, conform căreia aparținem culturii europene dacă administrația propriei societăți e eficientă și „trece examenul acestei raționalități". Administrația eficientă a societății se sprijină pe o cultură a dreptului, în centrul căreia stă concepția asupra omului. Dreptul este înțeles ca un ansamblu de reguli, acceptate în general în societate, iar subiectul și scopul dreptului este individul.

Libertatea individului a devenit și ea un concept important alăturat culturii dreptului de la Renaștere încoace în cultura europeană. Libertatea individuală este concepută ca autonomie, iar drepturile la libertate și cele cetățenești se leagă de imaginea omului în calitatea de cetățean, care își asigură „bunuri fundamentale" – viață, libertate, proprietate.

În concluzie, se poate spune că suntem europeni dacă aparținem culturii europene în care cultura dreptului promovează „suveranitatea și generalitatea legii" și „individul ca subiect și

scop al dreptului", iar reglementările de drept asigură bunurile fundamentale ale cetățenilor.

Acțiunea politică este marcată prin tradiția dezbaterii publice asupra problemelor de interes public, din care derivă și voința politică și politica de stat.

Autonomia individului nu implică doar sfera privată a acestuia, ci, după cum spunea Kant, acest termen compus din „auto" și „nomie" are înțelesul de „a-ți da legea", iar fiindcă legea are un caracter general, ce se referă la o comunitate, la o societate, autonomia implică și termenul sferei publice.[35]

Încă din Antichitate, sfera publică era locul dezbaterilor problemelor cu interes public, iar „arma" dezbaterilor a devenit argumentarea.

Aparținem culturii europene promovând dezbaterea publică, în cadrul căreia controversa opiniilor legate de interesele publice este dominată de argumentele mai bune (precum spune și Jürgen Habermas).

Cultura spirituală își are și ea rolul marcant în formarea culturii europene. Ea implică nu numai o spiritualitate interiorizată și trăită departe de lumea socială, economică și politică, ci și o spiritualitate bazată pe cultura cercetării, a cunoașterii sistematice realizată prin „comunicarea continuă a reflexivității intelectuale și a problemelor trăirii umane a vieții".[36] Precum cultura spirituală este trasată de tradiția europeană, iar în încercările de a surprinde specificul european se invocă numeroase și diferite elemente ale acestei tradiții, e greu de specificat care sunt particularitățile într-adevăr europene.

[35] Vezi Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, pp. 332-337.
[36] Ibidem, p. 336.

Tocmai din această cauză discuția asupra specificului european se poate purta mai precis în jurul unor concepte-pivot cum sunt conceptele adevărului (ca o valoare fundamentală înțeleasă ca o corespondență dintre stările de fapt și propoziții), cunoașterii (căutând rezolvarea problemelor de viață ale oamenilor), raționalității (bazându-se pe calcul și rezultatele acesteia), dreptului (ca un ansamblu de reguli generale), autonomiei individului (înțeleasă ca libertatea individului), sferei publice (sferă a dezbaterilor publice, unde se stabilește voința politică), persoanei umane (ca individualitate care caută să-și găsească un sens superior propriei vieți). [37]

După această scurtă conturare a specificului european se poate spune că suntem europeni prin apartenența noastră la cultura europeană participând la crearea tehnicii de producție, la crearea noilor nivele ale competenței tehnice bazate pe știință, luând în considerare importanța practică a principiului randamentului, creând o societate care are o administrație eficientă, corespunzând principiului randamentului, respectând și aplicând cultura dreptului, promovând dezbaterea publică unde se stabilește voința politică, realizând *o* comunicare continuă a reflexivității intelectuale și a problemelor trăirii umane ale vieții noastre.

Cultura europeană se definește printre altele prin delimitarea față de alte culturi, cum ar fi cea asiatică sau chiar cea americană. Astfel, identitatea europeană se definește prin ceea ce nu este, deși în cazul delimitării de America există puncte mult discutate. Relația Europei cu Statele Unite ale Americii și imaginea alcătuită despre ea sunt controverse. Acest fapt dă posibilitatea unor dezbateri, diferențieri de opinie în politica, societatea, cultura europeană, ce pune semne de întrebări și identității europene.

[37] Ibidem, pp. 332-337.

America a fost văzută până în secolul al XIX-lea de europeni (filosofi, scriitori etc.) ca o prelungire a culturii europene pe alt continent și ea a fost din punct de vedere cultural dependentă de Europa. Dar cu dezvoltarea economică, militară și culturală a Americii și experiențele zguduitoare ale celor două războaie mondiale în Europa, acest raport s-a schimbat. După Al Doilea Război Mondial, Europa a devenit dependentă de America.

Deși America și-a dovedit primatul în multe domenii ale științei și culturii, imaginea ei în cultura europeană (americanismul) este marcată de clișeele trecutului, deoarece el este identificat cu preocuparea exclusivă pentru bunuri de consum, fără ca să i se recunoască alte merite.

Însă uneori critica europeană a Americii s-a datorat ambivalenței acțiunilor americane, ca, de exemplu, în cazul războiului irakian ce a împărțit Europa în „Europa veche și cea nouă". Și această ruptură arată necesitatea definirii conceptului *Westen* și regândirii relației Europei față de aceasta.

Ralf Dahrendorf dedică eseul său Europa und der Westen acestei probleme, unde dezvoltă ideea relației Europei și Americii, în prisma istoriei și evenimentelor politice ale acestora, precum și tangența acestei relații cu identitatea europeană. El consideră că acest concept al „Vestului", bazată pe „valori vestice" leagă cele două comunități, autorul însuși declarându-se a fi om al Vestului, înainte de a fi european[38]. Aceste valori sunt primatul dreptului, democrația, libertatea, ce se întâlnesc în conceptul ordinii liberale vestice (*liberale Ordnung des Westens*), folosit de autor ca sinonim al conceptului *Westen*. Aceste valori sunt răspândite pe o arie mai largă decât Europa, astfel unind mai multe țări de pe mai multe

[38] Vezi Ralf Dahrendorf, *Europa und der Western. Alte und neue Identitäten*, p. 1015.

continente (de exemplu Japonia, Australia, Canada, SUA), iar realizarea instituțională cea mai apropiată acestor valori este OECD. Dahrendorf consideră că „für die aufgeklärte Welt bleibt die liberale Ordnung des Westens Quelle der Identität."[39]

Această identitate vestică pentru care militează Dahrendorf este una supra-europeană, ce s-a stabilit pe baza unor valori universale, și se concentrează asupra punctelor comune ale Americii și Europei.

Atât delimitarea concentrată a diferențelor, cât și universalizarea concentrată a trăsăturilor comune sunt componente ale procesului de formare a identității europene și a identității în general. Ambele sunt la fel de importante, deoarece prin aceste acțiuni aparent opuse ale conștiinței de sine se formează în mod continuu identitățile multiple ale indivizilor. De exemplu și identitatea europeană este trăită pe suportul altor identități.

Fiecare persoană umană învață să cunoască lumea cu ajutorul unor reguli morale, ierarhie de valori ai propriei sale culturi transmise prin tradiție. Și precum am văzut în capitolul anterior cultura este un concept complex încorporând componentele sale (idei filosofice, simboluri artistice, teorii științifice și programe ideologice) în forme ale trăirii sociale ale vieții umane. Prin aceste trăiri sociale individul se poate autodefini ca aparținător al mai multor subsisteme a societății, iar aceasta conștiință de apartenență stă la baza identității compusă din identități multiple ale individului. Aceste identități multiple se aranjează în mod concentric de la o identitate „concretă" legată de „aici și acum-ul vieții și al contextului variabil al acesteia"[40], spre alte identități

[39] „pentru lumea post-iluministă sursa identității rămâne ordinea liberală vestică", ibidem, p. 1024.

[40] Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, p. 338.

mai abstracte, ca de exemplu identitatea profesională, identitatea locală, confesională, națională, regională (de ex. identitatea central-europeană).

Aceste identități multiple intră în relații complexe dependente de contexte, iar dacă vrem să urmărim formarea identității europene, ea trebuie construită pe suportul acestora.

Termenul de identitate europeană se leagă de procesul unificării europene și a devenit un termen cheie a politicii culturale actuale a comunității europene și un termen normativ al integrării în această comunitate. Integrarea economică, politică, administrativă, culturală se referă în primul rând la noile țări membre din al UE din Europa de răsărit, la societățile, la cetățenii lor. Dar trebuie menționat că însăși proiectul realizării, formării UE este în plină desfășurare și la nivelul integrării culturale pe baza unei identități europene se arată semnele unei crize în cadrul întregii comunități.

### Criza culturii europene

De ce tocmai la nivelul identității și al culturii comune? Europa înseși este o idee culturală (*Kulturidee*), iar „ideea politică" a Europei se bazează la urma urmei tot pe una culturală. Elaborarea și dezvoltarea unei „utopii politice" pentru ca să devină realitate cotidiană este posibilă doar dacă acesta este obiectivul comun al europenilor. [41]

Cris Shore[42] consideră tocmai realizarea obiectivului comun sursa problemelor, deoarece acesta a fost și este obiectivul comun doar al unei elite politice europene. În viziunea lui, problema cheie a Uniunii Europene o constituie diferențele dintre majori-

[41] Olaf Schwenke, *Der Traum von Europa: Die Verwirklichung der Kulturidee*, p. 16.

[42] Cris Shore este profesor al Departamentului de Antropologie, Goldsmiths College, University of London.

tatea statelor naționale și lipsa unei culturi comune coerente, care să unească europenii. Dacă Europa (Uniunea Europeană) este considerată în prezent o construcție culturală, aceasta este una artificială, creată de instituțiile supranaționale ale comunității pentru a „umaniza" și a apropia mecanismul guvernării UE cetățenilor europeni. Construcția culturală a fost lansată ca un produs comercial pe piața societății europene, realizată cu ajutorul celor mai noi metode de management și marketing, ca de exemplu campania „Europa cetățenilor" din 1984. El prezintă câteva exemple din domeniul prelucrării informației UE în mod manipulant, europenizarea educației introducând conceptul dimensiunii europene a educației și rescrierea istoriei, precum inventarea imaginii femeii europene, ca măsuri de susținere ale acestei politici culturale.

Shore atrage atenția asupra deficitului democratic și cultural al societăților europene, diferențiind, în același timp, între o construcție culturală europeană – realizată prin popularizarea Uniunii Europene și axată pe crearea unui nou sistem de guvernare internațional–, și o construcție culturală bazată pe o nouă categorie a individualității (new category of individual) și pe un nou tip de subiectivitate politică.

El e de părere că UE aspiră doar la democrație, dar aceasta e posibilă doar cu un demos al cetățenilor care se identifică drept europeni, pentru că democrația fără *demos* este doar *cratos* (putere) mascat de *telos* (idealism). [43]

Se pare că în UE democrația nu mai funcționează conform conceptului său de bază, iar faptul sesizării deficitului democratic desemnează o criză a democrației.

[43] „democracy without a demos is simply cratos (power) masced by telos (idealism)", Cris Shore, *Inventing Homo Europaeus, The cultural politics of European Integration*, p. 57.

## Criza democrației

În convorbirea realizată de Ralf Dahrendorf cu Antonio Polito, fost comisar al Comisiei europene, acesta din urmă definește democrația bazându-se pe terminologia clară al lui John Stuart Mill și Karl Popper. Astfel democrația este ansamblul unor instituții, care au ca obiectiv legitimarea exersării puterii politice, dând răspuns la următoarele trei întrebări.

- Cum se poate realiza și transpune în acțiune voința și străduința popoarelor?
- Cum trebuie format acest proces, ca să garanteze o dezbatere adecvată prin parlamente, ce să ducă la concluzii (legi) clare sau cum se poate controla exercițiul puterii cu ajutorul unui sistem de „checks and balances"?
- Cum pot fi puși cei care exercită puterea (guvernele) în situația să ia inițiative ce duc la acțiune, sau cum se pot introduce schimbări în societate fără violență?[44]

Răspunsurile sunt: (1) democrația este vocea poporului, ce construiește instituții care controlează puterea guvernului, iar în sensul acesta demosul conferă legitimitate instituțiilor democratice; (2) democrația este o formă de guvernare civilizată, deoarece pune bariere puterii personale care poate fi exercitată de o persoană din guvern; (3) democrația este normă legislativă ce face posibilă schimbarea guvernării fără violență; toate aceste răspunsuri sunt valabile doar în contextul statului național tradițional.

Antonio Polito consideră că problema esențială a democrației Uniunii Europene este tocmai acest fapt, că în cadrul UE răspunsurile descrise anterior nu mai sunt valabile și că democrația trebuie regândită în aceste noi condiții.

[44] Ralf Dahrendorf, *Die Krisen der Demokratie. Ein Geschpräch*, pp. 8-10.

La întrebarea „De ce așa de dificil practicarea democrației în UE?", el aduce următoarele argumente ce pot fi considerate drept semne ale crizei democrației.

1. UE este constituită din numeroase țări ce își au fiecare propria istorie, care între ele au prea puține asemănări, puncte comune. Acest lucru agravează doar faptul că voința poporului european nu se poate realiza la nivelul comunității europene, deoarece nu există un demos european care să susțină democrația.

2. Structura însești a Uniunii Europene nu este destul de democratică, fapt ce se datorează circumstanțelor de fondare a acesteia. Obiectivul principal al fondării comunității europene a fost crearea unui mecanism eficient pentru a putea lua decizii, astfel sau format două instituții care reprezentau două tipuri diferite de interese: Comisia pentru reprezentarea intereselor europene, cu rolul de a face propuneri, și Consiliul Miniștrilor ce reprezenta interesele naționale și care avea rolul de a lua decizii. De atunci s-a mai schimbat structura instituțiilor, dar interesele naţionale sunt în continuare cele mai preponderente, în vreme ce sarcinile guvernării sunt prea despicate și difuze.

3. Lipsa unei clase politice europene și dezinteresul cetățenilor în privința problemelor actuale ale UE, care are la bază problema schimbării sferei publice.

Jürgen Habermas în opera sa *Strukturwandel der Öffentlichkeit* abordează această problemă a sferei publice. Baza normativă a funcționării sferei publice este discuția publică, unde publicul (cetățenii) era actor al procesului de soluționare, și prin această activitate legitimau soluțiile. Cu schimbările premiselor sociale, precum și datorită evoluției razante a tehnicii și a științelor discuția nu mai e publică (în sensul că publicul nu mai are acces direct la ea), ci se realizează între specialiști, iar publicul doar confirmă soluțiile fără să aibă acele cunoștințe tehnice ca să poată

înțelege procesul soluționării. Astfel apare un deficit, o criză a legitimității, considerată de Habermas drept cea mai acută problemă a societății liberale de azi.[45]

Dezinteresul și depolitizarea cetățenilor (care este și o cauză a lipsei demosului european) se datorează și faptului că „speranțele puse în capacitățile de structurare politică a comunității internaționale au decepționat".[46]

Concepția lui Habermas asupra unificării europene este că „integrarea funcțională" nu este suficientă, ci e nevoie și de o integrare socială pe suportul identității culturale. Unificarea europeană depinde de procesele înțelegerii de sine a Europei unite. Iar lămurirea identității europene și asumarea ei culturală și instituțională în forma unei constituții europene sunt probleme actuale ale UE.

El susține proiectul înaintării procesului de unificare europeană pe plan instituțional incluzând elaborarea constituției, deoarece consideră că inițiativa constituției europene este un răspuns la problema legitimării, iar constituția ar putea întări capacitatea de acțiune a Uniunii și micșora „deficitul de democrație". Constiuția este și un mijloc important în formarea unei identități colective europene, deoarece „În măsură în care identificarea cu statul se transformă într-o orientare către Constituție, principiile constituționale universaliste câștigă, într-o anumită măsură, prioritate în fața contextelor de cuprindere concrete ale fiecărei istorii naționale proprii statului."[47]

Constituția europeană ar face parte dintr-o inovație instituțională a UE, dar inovația instituțională se poate realiza doar în societăți a căror elite politice sunt capabile de o astfel de

[45] Vezi Andrei Marga, *Filosofia lui Habermas*, pp. 110-114.
[46] Jürgen Habermas, *Fundamentele prepolitice ale statului de drept democratic*, p. 90.
[47] Marga Andrei, *Filosofia lui Habermas*, p. 376.

inițiativă, și dacă aceasta este susținută și de populație printr-o reformă a orientării de valori. În cazul UE inițiativa există deja, dar nu este susținută în măsura necesară de populație. Habermas e de părere că adresații principali ai unui astfel de proiect sunt în primul rând nu guvernele, ci mișcările sociale, ONG-urile, întreaga societate civilă, din temeiul căreia se poate ridica o nouă „weltbürgerliche Solidarität".[48] În timp ce o solidaritate cetățenească (*staatsbürgerliche Solidarität*) își are rădăcinile într-o identitate colectivă aparte, solidaritatea cosmopolită (*weltbürgerliche Solidarität*) se bazează pe universalismul moral exprimat prin drepturile omului.

El pune întrebarea dacă uniuni politice pot să producă o identitate colectivă în afara granițelor unei națiuni și prezintă și soluția realizării răspunsului pozitiv. Dacă Europa dorește să acționeze în domeniul unei politici cu mai multe nivele, trebuie în primul rând ca cetățenii europeni, având cu toții pașapoarte europene, să învețe să se recunoască reciproc depășind granițele naționale ca aparținători ai aceleiași comunități politice. Nu este vorba de o ștergere a identității naționale, ci de extinderea solidarității cetățenilor statului la scară europeană, chiar universală, ce se realizează printr-un proces de învățare izvorât din experiențele Europei.[49]

### Criza conceptului de educație

Un aspect important al definirii contextului modernității, context în care vorbim despre dimensiunea europeană a educației, este cel educațional, mai exact spus, contextul conceptului de educație văzut prin prisma filosofiei educației.

---

[48] Vezi Jürgen Habermas, *Aus Katastrophen lernen? Ein zeitdiagnostischer Rückblick auf das kurze 20. Jahrhundert*, p. 90.

[49] Vezi Habermas, Jürgen, Die postnationale Konstellation, pp. 149-156.

Chiar şi cu riscul de a plictisi cititorii aș dori să prezint o sumarizare a abordărilor filosofice prezentate în capitolul 2 (trecând în revistă diferitele viziuni asupra educației ale lui Kant, Hegel, Humboldt, Nietzsche, Horkheimer, Adorno, Luhmann, Habermas, Liessmann şi Münch) pentru a sublinia fenomenul de criză a conceptului de educaţie ce poate fi captat mai exact în lumina critică al acestui subcapitol.

Urmează să reluăm ideile pivot al idealismului german despre ce înseamnă educaţia pentru Kant, Hegel şi Humboldt, urmat de viziunea lui Nietzsche asupra educaţiei – idei care au rămas puncte de reper pentru teoreticienii şi filosofii educaţiei diferitelor curente filosofice şi epoci care le-au urmat în timp.

Viziunea idealismului clasic asupra conceptului de educație a fost puternic marcată de conceptul educațional[50] a lui Kant care este pătruns de filosofia sa morală, potrivit căreia finalitatea vieții umane constă în atingerea unei moralități supreme, acționând conform imperativului categoric „Acționează în așa fel, încât maxima acțiunilor tale să poată fi impusă ca lege universală". Educația are obiectivul de a forma personalitatea morală a indivizilor în așa fel încât moralitatea să fie subordonată rațiunii, și necesitățile naturale libertății interioare.[51] Kant crede în puterea imensă a educației, că omul devine om doar prin educație, și chiar dacă această educație este una ideală, care în condițiile epocii lui nu era realizabilă, ea rămâne importantă pentru a

[50] Printre altele Kant a predat și pedagogie la Universitatea din Königsberg, de prima dată în 1776/1777 fiind printre primii profesori, care au introdus pedagogia în rândul materiilor universitare. Cursurile lui au fost editate în 1803 cu titlul „Über Pädagogik".

[51] Schuffenhauer, Werner (ed.): Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach, Volk und Wissen Volkeigener Verlag, Berlin, 1984, p. 25.

conduce generațiile următoare spre perfecționarea și împlinirea umanității.[52]

Conceptul lui Hegel despre educație este puternic influențat de ideea încadrării indivizilor în societate, cum ar fi relația dintre individ și stat. Obiectivul educației este de a pregăti indivizii pentru participarea lor în viața comunitară a statului, deoarece viața individului își are rostul suprem doar încadrându-se în societate, unde acesta poate să dobândească, să găsească valoarea persoanei proprii.

Individul, precum reiese din fenomenologia spiritului lui Hegel, se caracterizează prin dualitatea aparținerii naturii și lumii spirituale. Din naștere omul este legat de lumea realității (Welt der Wirklichkeit), a naturii și nu e ceea ce ar putea să fie, adică liber, autonom și aparținător lumii spirituale. Educația are rolul de a „elibera" individul din legăturile naturii, ajutându-l să-și dezvolte spiritul până la cel mai înalt nivel al spiritualității (considerat de Hegel), până la moralitate. Procesul educațional este ghidat de căutarea adevărului, iar adevărul ceea ce este dincolo de subiectivitate și aleatoriu se manifestă prin obiectivizări (Objektivation) exprimări ale spiritului, acestea fiind arta, religia și știința. Educație nu este exterioară spiritului, ci mediul prin care se poate manifesta și realiza. Spirit este ceea ce se formează, și doar ceea ce se formează, ce se educă poate fi numit spirit.[53]

Conceptul educațional umanist al lui Wilhelm von Humboldt este concentrat în lucrarea Theorie der Bildung des Menschen. În viziunea lui, educația este cea mai importantă sarcină a existenței

[52] Ibidem p. 700.

[53] Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Piper, München, Zürich, 2009, pp. 55-59.

noastre („die letzte Aufgabe unseres Daseyns"), aceasta însemnând pătrunderea persoanei noastre de conceptul de umanitate, redând sensul cel mai profund posibil al acestuia prin prezența noastră vie atât în timpul vieții cât și după moarte prin urmele pe care le lăsăm după noi; și conectarea Eu-lui nostru cu lume în forma celei mai libere, celei mai generale interacțiuni[54].

Menirea ființei umane este dezvoltarea maximă și proporțională a puterilor sale într-un întreg. Premisa cea mai importantă a acesteia este libertatea și în al doilea rând diversitatea situațiilor, ce depind de libertate.

Această „dezvoltare maximă și proporțională a puterilor într-un întreg" al lui Humboldt nu propagă o educație armonică umană, deoarece relația dintre termenii maxim și proporțional este antinomică. Dar cum pot fi uniți doi termeni opuși? Humboldt însuși caută răspuns la această întrebare. „Precum omul își concentrează puterile asupra unui lucru deodată, tot așa și în diferitele perioade ale vieții atinge doar una din perfecțiuni, care compun caracterul întregii specii umane. Prin conexiunile care provin din interiorul ființei trebuie să se acumuleze experiența acestora formând un întreg[55].

El se întreabă „ce hotărăște ca individul să nu devină unul multiplu unilateral ci unul dezvoltat multilateral?" Humboldt consideră conceptul puterii umane ca un conector dintre trecut și

---

[54] „Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl waehrend der Zeit unseres Lebens, als auch noch ueber dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zuruecklassen, einen so grossen Inhalt, als moeglich, zu schaffen. … Verknupfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" (Humboldt, W.: „Theorie der Bildung der Menschen", in Gesammelte Schriften, Berlin, 1903, p.283).

[55] Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Juventa, München, 1995, pp. 49-50.

viitor. Putere umană – la singular și la plural, incluzând activitatea în sine, și suma tuturor activităților posibile și necesare social.

O abordare critică față de idealism dar, în esența conceptului de educație, totuși asemănătoare, este cea a lui Nietzsche.

Viziunea lui Nietzsche asupra educației se reflectă foarte clar în învățăturile lui Zarathustra adresate omului modern, el fiind propovăduitorul noii morale și călăuzitorul omului ieșit de sub tutela moralei creștine și a științei. Învățătura lui este despre supraom, ceea ce ar trebui să devină omul, deoarece omul este ceva ce trebuie depășit. Supraomul este sensul pământului, este sensul existenței umane, omul fulger-din-norii-întunecați.[56]. Zarathustra a adus învățătura aceasta oamenilor din iubire față de ei, doar că aceștia nu-l înțeleg – „când le vorbeam tuturor, nu vorbeam nimănui". Astfel el ajunge să se adreseze doar unui „public" ales, supraoamenilor în devenire, ne mai voind să devină lumină pentru oamenii mărunți care sunt la putere și răspândesc mediocritatea lor. Oamenii erau egali doar în fața lui Dumnezeu, dar acesta a murit – astfel supraomul trebuie să ia locul omului[57].

Din descrierea a celor trei imagini de oameni (omul lui Rousseau, omul lui Goethe, omul lui Schopenhauer) „propuse" de epoca modernă[58] de la care oamenii, „muritorii" pot primi îndemnul transfigurării propriei lor vieți, reiese elementul central al operelor lui Nietzsche, și anume transformarea ființei umane, devenirea ei, în ceea ce este, atingerea unei stări de autenticitate continue care marchează întreaga existență și creație a omului.

---

[56] Nietzsche, Friedrich: Also Sprach Zarathustra, Kritische Studienausgabe, vol. 4, Deutsche Taschenbuch Verlag, München, 1999, pp. 13 și 22.

[57] Ibidem, pp. 356 – 359.

[58] Ibidem, pp. 245 – 248.

În Ecce Homo Nietzsche, reflectând la propria lui viață, dă răspunsul la întrebarea „cum devii ceea ce ești?". El pornește de la premisa că „misiunea, vocația este mai presus de o măsură comună" și că pentru a deveni ceea ce este, omul nu bănuiește nici pe departe ceea ce este. Din acest punct de vedere înseși greșelile vieții, abaterile de drum, își au rolul, valoarea lor, și ajută la conturarea adevăratei sarcini.

Transformarea, în mod aparent paradoxal, necesită o constanță, și anume constanța transformării, formulată aici ca „autoconservare". Măiestria autoconservării, a menținerii unei stări de echilibru a ființei, în descrierea lui Nietzsche, este următoarea: „acolo unde nosce te ipsum ar fi rețeta prăbușirii, uitarea-de-sine, …auto-limitarea, auto-mediocrizarea devin rațiunea însăși", ajută „instinctele altruiste" (iubirea de aproapele, viața pentru alții etc.). „Trebuie ca întreaga suprafață a conștiinței să fie păstrată pură față de oricare din marile imperative. Precauție chiar și în fața oricăror cuvinte mari, oricăror atitudini mărețe!"[59]

Pe baza acestei constanțe „între timp crește ideea organizatoare, cea care este chemată să devină stăpânitoare, - ea începe să comande, … ea pregătește însușiri și capacități care odată și odată se vor dovedi indispensabile ca mijloace în slujba întregului…."[60] În cazul ființei lui Nietzsche „tainica muncă și artă a instinctului" său a ierarhizat capacitățile lui, a aranjat o multiplicitate uriașă fără ca acesta să devină haos, ca toate capacitățile lui să răsare la iveală într-o zi în formă matură, fără ca el să fi știut ce creștea în el, sau să se fi străduit să o ajungă.

Acest proces de transformare descris de Nietzsche îl putem numi și unul de educare, mai exact auto-educare, chiar și în

[59] Nietzsche, Friedrich: Ecce Homo, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1999, p.35.
[60] Ibidem, p. 36.

sensul de Bildung, de formare a omului întreg. Astfel se poate deduce că educația, conferindu-i un sens mai larg, este un proiect de viață a individului pentru a deveni ceea ce este. În termenii lui Nietzsche, acesta înseamnă o auto-depășire continuă.

În cele ce urmează se conturează deja clar simptomele crizei conceptului de educație conştientizate printr-o altă abordare critică a modernității, şi anume cea a teoriei critice a lui Max Horkheimer și a lui Theodor W. Adorno.

Conceptul de educație a lui Horkheimer are la bază pe cel al lui W. von Humboldt, definit prin „transformarea naturii primitive, neformate" în urma căreia „omul devine stăpân a ceea ce în interiorul și în exteriorul lui i se pare străin și amenințător. În educație se menține natura, dar ea ajunge să poarte trăsături formate prin muncă, prin rațiune, prin apartenența unei comunități umane."[61]

Două idei sunt importante de menționat în această definiție, și anume că stăpânirea naturii se realizează pe două planuri – cel exterior desemnând mediul natural, social și cel interior însemnând natura interioară, spirituală a omului. Cea de a doua idee importantă este că „transformarea naturii" este un proces care păstrează, protejează natura și nu o distruge.

Paralela acestui concept cu cel al lui Humboldt este evidentă. Transformarea naturii exterioare se leagă de viziunea humboldtiană a interacțiunii dintre Eu și Lume, prin care subiectul se formează modelând lumea exterioară, marcând-o prin spiritul său. Transformarea naturii interioare denotă procesul descris de Humboldt ca păstrarea, dezvoltarea și înnobilarea puterilor naturale deja existente ale individului. [62]

[61] Ibidem, p. 410.

[62] Vezi conceptul educațional al lui Wilhelm von Humboldt, capitolul 2.1.

Acest concept de educație însă – în viziunea lui Horkheimer – a ajuns într-o criză în secolul al XX-lea, care rezultă din transformarea relației omului cu natura în urma stăpânirii greșite (prezentate și mai sus). Criza se datorează faptului că în urma industrializării, a tehnicizării natura (atât interioară cât și cea exterioară) ar fi în așa măsură transformată că nu a mai rămas nimic ce ar putea fi „educat", transformat. Natura nu a fost păstrată și transformată ca fiind ceva prețios, ci folosită ca materie primă în producție în scopuri utilitariste și egoiste. [63]

Horkheimer consideră conceptul de educație umanistă inadecvat condițiilor și relațiilor sociale ale secolului al XX-lea, deoarece acesta se concentrează preponderent asupra autodeterminării individului într-un mod ideal neglijând cerințele sociale exterioare.

El critică concentrarea preponderentă asupra subiectului, asupra înnobilării persoanei și formării Eu-lui, a conceptului idealist de educație, și accentuează importanța interacțiunii Eu-lui cu lumea. El consideră că educația este posibilă doar prin dedicarea subiectului a ceva diferit de el (lucruri, oameni, materii, activități) tot în același timp menținându-și sinele în acest proces prin existența sa activă. Această dedicare trebuie să fie condusă de grija comunității umane, de angajamentul pentru îmbunătățirea și umanizarea condițiilor sociale. De fapt el întregește conceptul idealist cu principiul responsabilității față de întregul din care subiectul face parte.

Viziunea asupra educației a lui Adorno cuprinde o diagnoză a degradării conceptului de educație în forma „demi-educației" și o posibilă soluție pentru depășirea acesteia prin educația la autodeterminare.

---

[63] Ibidem, p. 411.

În scrierea „Theorie der Halbbildung" Adorno pornește de la premisa că educația umanistă ar trebui să devină obiectivul omului, dar condițiile sociale împiedică realizarea acesteia, și ceea ce se numește în societatea mediatică „educație"este doar un arsenal al efectelor negative ale gândirii și educației instrumentalizate. În acest sens filosoful vorbește de o degradare a ideii de educație, educație redusă, demi-educație. Ceea ce era expresia spirituală a conținutului educațional, ce forma într-adevăr personalitatea elevului a devenit doar o particulă de informație care este doar memorată și însușită superficial. Iar mass-media modernă, considera Adorno, susține această formă a demi-educației și o universalizează.

Adorno înșiră motive care au dus la degradarea conceptului, precum ar fi parcelarea procesului educațional în domeniile artei, științei și filosofiei; despărțirea educației generale de cea specială, orientarea utilitaristă și exploatarea educației; lipsa culturii politice; pierderea experienței directe din cauza abstractizării procesului educațional, de exemplu pierderea experiențelor de bază estetice din cauza reducerii materiilor de artă în educația generală și trivializarea acesteia de mass-media. [64]

Soluția depășirii demi-educației propusă de Adorno este educația pentru autodeterminare a individului (Mündigkeit). [65] El folosește conceptul de Mündigkeit în sensul formulat de Kant în „Was ist Aufklärung?" unde apare imaginea omului autonom, care este capabil să se elibereze din condiția sa neizbutită, autodeterminându-se. La întrebarea dacă epoca lui Kant este una iluminată, el răspunde că nu, dar este una a Iluminismului, considerând astfel autodeterminarea un proces dinamic, în

[64] Ibidem, p. 71.

[65] Acest concept se conturează în textul său Erziehung zur Mündigkeit.

derulare.[66] Adorno pune sub semnul întrebării dinamica procesului în condițiile industriei culturale și a modului de producție standardizată care a afectat și sectorul cultural mai ales în mass-media. Cultura a devenit un produs iar ca urmare al oferirii acestui produs s-a ivit noi nevoi, care aparent sunt satisfăcute, dar această satisfacere Adorno o consideră înșelătorie în masă.

El consideră că educația la autodeterminare având ca obiectiv formarea omului autonom ar trebuie să fie o autoreflecție critică, doar că educația contemporană nu este nicidecum aceasta. El ajunge la concluzia că de la Kant încoace, care a tematizat nevoia autodeterminării, lumea este în continuare stăpânită de educația la „Unmündigkeit", la non-autodeterminare, care conduce la prostirea societății.

În concluzie se poate spune că atât Horkheimer cât și Adorno subliniază importanța laturii sociale a educației persoanei, criticând din acest punct de vedere conceptul idealist de educație, menținând și importanța formării individului prin autoreflecție critică.

Abordările filosofilor prezentate mai sus au în comun în viziunile acestora asupra conceptului de educație, faptul că la baza fiecărei teorii stă ființa umană, fiindu-i accentuată ori dezvoltarea morală, ori transformarea ei continuă, ori locul ei în societate, ori gândirea ei critică etc. O abordare dintr-o perspectivă opusă este cea a teoriei sistemelor și a funcționalismului, deoarece în centrul acestei viziuni se situează însăși sistemul social cu structurile și funcțiile lui, la baza căreia stă comunicarea dintre subsisteme și elemente. Reprezentantul acestei abordări, pe

[66] Kant, Immanuel.: „Beantwortung dre Frage: Was ist Aufklärung?" in Bahr, Ehrhard (ed.), Was ist Aufklärung?. Thesen und Definitionen, Reklam Verlag, Stuttgart, 2006, pp. 9-15.

lângă Talcott Parsons, este Niklas Luhmann, care încadrează conceptul de educație în teoria funcționalistă. Luhmann ajunge să descrie şi să explice transformarea conceptului de *Bildung*, care este percepută ca şi degradare de către Horkheimer şi Adorno. Luhmann descrie un fenomen nou specific secolului al XX-lea legat de extinderea telecomunicaţiilor şi pierderea importanţei calităţilor personale obţinute prin educaţie, ce este o idee importantă pentru înţelegerea crizei actuale a conceptului de educaţie, ce este tematizată şi de către Liessmann şi Münch, prezentate în capitolul 2.7.

Potrivit lui Luhmann, funcția fundamentală a oricărui sistem educațional nu este să multiplice cunoaștere și să disciplineze, ci să minimizeze improbabilitatea comunicării sociale. Un sistem educațional realizează acest lucru prin funcția sa de a transforma ființele umane în persoane (din ce în ce mai mult datorită învățării pe parcursul vieții – LLL) pentru a menține precondițiile necesare pentru ca ființele umane să funcționeze în societate ca persoane. Creând distincția între persoană și ființă umană, Luhman, prin conceptul de „persoană", indică faptul că indivizii empirici nu pot fi generalizați și prin aceasta făcuți să comunice. Dacă în viața de zi cu zi ar trebui să luăm în considerare toate aspectele diferite ale celorlalte ființe umane, comunicarea ar deveni imposibilă[67]. O a doua funcție a sistemului educațional este cel de selecție în alegerea carierei, iar ambele funcții trebuie să fie îndeplinite de sistemul educațional prin intermediul proceselor de comunicare.

În această abordare conceptul de Bildung este considerat o formula de contingență a sistemului educațional. În cazul acesta educația este un concept ce reprezintă ceva ce nu poate fi definit

[67] Ibidem, pp. 28-30.

de obicei, dar pentru care este nevoie de un cuvânt care să folosească la înțelegerea și acordul reciproc. „Prin intermediul conceptului de Bildung, sistemul educațional reacționează la pierderea punctelor de legătură externe (societale, bazate pe un anume rol) față de ceea ce o ființă umană este sau ar trebui să fie"[68].

Ca rezultat al contingenței societății, conceptul de Bildung și-a schimbat caracterul, în sensul că un număr crescând de oameni încep să se îndoiască de faptul că conceptul de Bildung poate fi transformat într-un standard al educației.

La bazele constituirii conceptului de Bildung, conform lui Luhmann, stă nu doar o dezvoltare interioară a întregului om, ci și dorința distingerii persoanei de ceilalți în mediul social. Schimbarea contingenței conceptului Bildung implică însă o dimensiune de reflecție, în sensul că educația nu mai este distincția dintre „noi" și „ei", ci mai degrabă observarea reflexivă a distincției între „noi" și „ei". Prin urmare, cultivarea poate fi dobândită doar când se ia în considerare ceea ce alții înțeleg prin acest concept[69]. În această versiune, erudiția nu este un concept standard, ci un concept reflexiv.

Luhmann consideră că „Ce se petrece în secolul XX, indiferent dacă sub titlul de Bildung sau nu, este adaptarea formulei de contingență a sistemului educațional ca reacție la pierderea garanției normative „canonice" bine-fundamentate."[70]

El nominalizează două fenomene ce simbolizează acest proces de adaptare. Unul dintre acestea este învățarea pe tot parcursul vieții, care, potrivit lui Luhmann, înseamnă în primul rând că studenții ce învață pe tot parcursul vieții lor trebuie să

[68] Ibidem, p. 186.
[69] Ibidem, p. 191.
[70] Ibidem, p. 194.

posede abilitatea de a învăța. Aceasta exprimă insecuritatea sistemului educațional văzut prin prisma individului. Al doilea fenomen, ce simbolizează insecuritatea sistemului educațional, este insecuritatea crescând a sistemului educațional ce se privește pe sine. Singurul lucru care este cunoscut în sistemul educațional este faptul că este nesigur despre propria sa validitate și așadar trebuie să se schimbe în permanență[71].

Trecând în revistă diferite procese, precum specializarea profesiilor, a organizațiilor, diferențierea funcțiilor sistemelor sociale, Luhmann conclude că acestea nu sunt fenomene ale timpurilor noi. El marchează însă un fenomen nou specific secolului al XX-lea, și anume creșterea măsurii de sincronizare a comportamentului oamenilor datorită dezvoltării telecomunicațiilor și interacțiunilor ghidate organizatoric. Cu extinderea telecomunicațiilor comunicarea s-a redus la date factice, în dezbateri contează în primul rând memoria, precum abilități de a folosi și de a recunoaște ocaziile și de a le utiliza pentru construcția structurilor, iar calitățile personale obținute prin educație devin tot mai puțin importante.

O abordare polemică față de cea a lui Luhmann și în același timp o cuprinzătoare confruntare cu filosofia contemporană este cea a lui Jürgen Habermas. În filosofia lui Habermas prinde formă un umanism critic, inspirat din tradițiile iluminismului european, ce se reflectă și în conceptul său de educație.

Trecând în revistă procesul de formare a modernității și a relației dintre sistemul social și lumea trăită a vieții, Habermas ajunge la concluzia că în societățile arhaice sistemul și lumea trăită a vieții se întrepătrundeau formând țesătura societății. Diferențierea lor în modernitate devine motorul evoluției sociale fiind urmat de ruperea, decuplarea lor, astfel încât lumea trăită a vieții și componentele sale (cunoștințe culturale, legături norma-

[71] Ibidem, pp. 196 -203.

tive și persoane) care constituiau adineauri condițiile interne ale sistemului au devenit mediu al acestora. Ca urmare, centrele integrării sociale de adineauri au ajuns la periferie, iar sarcina lor a fost preluată de medii non-lingvistice, precum banul.[72]

În societatea modernă nu mai își are locul știința iluminismului, azi știința este empirico-analitică și cercetarea practică a câștigat teren, iar această știință este înstrăinată de valori. Aceasta înseamnă că prin învățarea științelor nu se mai învață și valori, și știința nu mai formează personalitatea, în sensul de a deveni mai bun sau mai nobil.

Habermas propune reinstalarea unui universalism moral, prin care individul își relativizează propriul mod de viață față de cerințele legitime a formei de viață al altora. Acest fel de universalism poate fi transmis prin formare morală ce concretizează în educația valorilor universale. El vede ca singura formă de realizare al acestei educații cea inter-subiectivistă și interacționalistă. Deoarece acțiunile în forma aceasta se concretizează în societate ca democrație.

Habermas leagă educația de conceptul de democrație, considerând că democrația nu este posibilă fără resurse culturale, iar educația pentru democrație are prioritate pe agenda democratizărilor. În acest sens reforma universitară și relansarea ideii humboldtiene a universității în condițiile schimbate ale modernității și ale dezvoltării explozive a științelor și a tehnologiilor joacă un rol important în procesul de democratizare.

Revenind la conceptul de educație și la procesele de socializare și personalizare ale individului din punct de vedere a teoriei educaționale ne putem întreba care ar fi legătura acesteia cu lumea trăită a vieții.

---

[72] Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, vol. 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981, pp. 231 – 232.

Conform teoriei actelor de comunicare a cărei concepte centrale sunt relatate în capitolul 2.6. putem spune că procesul de educație se bazează pe acțiunea comunicativă, care implică relația cu lumea obiectivă, socială și personală a actorilor și se desfășoară în orizontul lumii trăite a vieții. Dimensiunile conceptului de educație prezentate în capitolul 1 (axa personalizării și cea a socializării) cuprind componentele lumii trăite a vieții, procesul educativ însemnând accesarea bazei de cunoștințe culturale, prin internalizare normelor încadrarea individului în ordinea socială, prin procesul de personalizare formarea personalității ce se exprimă în formarea părerilor și intențiilor obiective în concordanță cu dorințele și sentimentele subiective.

Habermas consideră că gradul de individualizare se măsoară prin păstrarea identității eu-lui în condițiile diferențierii crescânde dintre identitatea personală și identitatea socială. Iar acțiunea comunicativă constituie mediul propriu-zis nu numai al socializării ci în același timp și al individualizării.

Precum lumea vieții trăite depinde de sistem, și conceptul de educație este strâns legat de sistemul educațional, dar precum reproducerea componentelor lumii trăite a vieții nu se poate realiza doar prin mediul sistemului nici procesul de educație care urmărește formarea omului întreg nu se poate restrânge doar la educația din cadrul sistemului educațional. La urma urmei fiecare act de comunicare este un act de învățare conștient sau inconștient al actorului, astfel formarea omului este un proces de-a lungul vieții, și trebuie înțeles ca atare.

În concluzie conceptul de educație este parte a lumii trăite a vieții, iar colonizarea acesteia de către sistem se reflectă nu numai în comunicarea cotidiană ci chiar în procesul educațional cotidian.

O descriere amplă al efectelor colonizării lumii trăite a vieții de către sistem din societatea cunoașterii este prezentată de Paul

Konrad Liessmann în „Theorie der Unbildung". El descrie în teoria sa o degradare a conceptului de educație în realizarea sa de-a lungul deceniilor, marcând trei ipostaze al acesteia: educație, demi-educație și non-educație (Bildung, Halbbildung, Unbildung).

Liessmann consideră că ideea de Bildung nu a fost niciodată lipsită de așteptări false, de resentimente ideologice. În viziune idealismului clasic german (vezi capitolul 2.1) și a teoriei educației umane a lui W. von Humboldt, educația este considerată cea mai importantă sarcină al existenței omului, și denotă formarea omului întreg, precum rostul și obiectivul existenței umane. Demi-educația concepută de Th. Adorno în „Theorie der Halbbildung" prezintă o critică a ideii de educație din anii '60 și având ca punct de pornire ideea educației umaniste.

El constată că problema epocii noastre nu este demi-educația, care arăta o degradare față de idea de educație, ci lipsa unei idei normative a educației. Ideea de educație așa cum a fost ea concepută în neo-umanism pentru formarea de sine al ființei umane a încetat să mai fie obiectiv și măsură în producerea științei, în învățarea și predarea ei. Rezultatul acestei pierderi este că educația s-a redus la educația profesională (Ausbildung) iar știința și cunoștința a fost degradată la un indicator măsurabil al capitalului uman [73].

El propune ca toată teoria educațională de astăzi să fie măsurată cu ceea ce se înțelegea din antichitate „perfectibilitatea omului" (Bildbarkeit der Menschen) și în spiritul critic al lui Adorno o numește non-educație (Unbildung), acesta nu însemnând lipsa cunoștințelor sau o formă a inculturii, ci gestionarea științei și a cunoștințelor ignorând o idee a formării umane. Autorul consideră non-educația o consecvență a capitalizării spiritului.

[73] Liessmann, Konrad Paul: Die Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Piper, München, Zürich, 2009, pp. 9-10.

Conceptul de non-educaţie înseamnă că ideea de educație nu mai ocupă funcția normativă deloc. „Înstrăinarea spiritului" care la Adorno era o exteriorizare a cunoașterii, o fragmentare fără înțelegerea corelațiilor se transformă în lipsa spiritului. În anii 80 jocul de cuvinte – eliminarea spiritului din științele spiritului - și transformarea sa în studii a științelor culturale s-a pronunțat/formulat un program care nu mai vroia să aibă de a face cu spiritul care de la Humboldt și Hegel încoace era drept obiectul și subiectul educației. Fără spirit (Geist), ceea ce Adorno numea Wahrheitsgehalt, ultima referință a educației, nu poate fi vorba de educație. [74]

Liessmann subliniază că îndepărtarea de ideea de Bildung se arată înseși în centrele de educației. Un indicator este resetarea așa ziselor obiective educaționale pe competențe (skills). Propagarea formării competențelor precum flexibilitate, spirit de grup etc. este egal – in viziunea lui Liessmann- cu suspendarea individualității, care a fost vreodată adresatul și actorul educației.

O altă abordare critică, mai puțin polemică, dar cu multe idei comune, a educației în societatea cunoașterii este cea a lui Richard Münch.

Pornind de la teoria instituționalistă sociologică elaborată de John Meyer, conform căreia în contextul globalizării devine dominantă o cultură a lumii (Weltkultur), care aduce cu sine omogenizarea modelelor în general și care este considerată forța cea mai influentă în constituirea statelor naționale, a organizațiilor și a indivizilor, Münch consideră că expansiunea gândirii economice a condus la instaurarea unui fel de imperialism economic, care a pătruns, printre alte domenii, și în cel al educației și al științei[75].

[74] Ibidem, p.70.
[75] Ibidem, p. 14.

Din punctul de vedere al modernizării economice a societății, Münch definește societatea cunoașterii ca o societatea a cărei economie se bazează pe cunoștințe și în care cunoștințele devin o resursă economică. Ca urmare, raportul omului față de cunoaștere este cel față de un bun individual, iar investiția în cunoștințe devine o problemă antreprenorială a pieței cunoașterii dominată de concurență. În acest sens cel mai mic întreprinzător este individul, care investește în educația sa cu scopul de a-l transforma în capital uman.

În aceste condiții se schimbă atât înțelegerea sensului de educație cât și funcția ei în societate, funcție pe care Münch o formulează ca „servirea producției capitalului uman aducătoare de profit este scopul și sensul noului capitalism educațional." Astfel, diagnoza educației în societatea actuală este: „paradigma de odinioară a educației care considera educația un bun cultural și cunoștințe de specialitate este înlocuită în întregime de un model nou economic." Acest proces de schimbare de paradigmă este susținut prin diferențierea rețelelor de actori transnaționali (de exemplu experți educaționali), instituții (de exemplu OECD, UE) care exersează o putere mai ales simbolică și dislocă din poziția de putere actorii și instituțiile naționale (de exemplu ministere ale educației, inspectorate școlare)[76].

Münch consideră exemple eclatante ale transformării educației în producție de capital uman, precum și o degradare a conceptului de educație, standardele educaționale ale Testelor PISA și Procesul Bologna care urmărește crearea unui spațiu comun european al învățământului superior, deoarece ambele procese supun diferitele tradiții naționale educaționale unui concept global educațional, care depășește granițele Europei[77].

[76] Ibidem, p. 30.
[77] Ibidem, p. 29.

Concluzia lui Richard Münch în urma analizei testelor PISA și a Procesului Bologna din Germania este că ambele procese sunt motoare ale transformării educației care va conduce la înlocuirea completă a idealului de educație văzut ca bun cultural și cunoștințe de specialitate prin modelul de educație conceput drept capital uman bazat pe competențe.

Cauza profundă a acestei transformări el o vede în deplasarea puterii simbolice de la elita educațională națională către o elită a cunoașterii organizată transnațional, prin dezvoltarea și stabilizarea rețelelor de actori și a instituțiilor transnaționale. În acest fel s-a pus în mișcare un proces care își auto-creează resursele de menținere, legându-și structurile de legitimare de noua paradigmă educațională.

Ca urmare a acestei transformări se nasc însă structuri hibride, care nu mai corespund viziunii de adineauri despre educație, dar nu sunt încă capabile să corespundă realizării noii paradigme ale educației[78].

După scurta prezentare a paradigmei modernității și a implicațiilor acesteia, precum criza identității, a culturii, a democrației europene, se poate concluziona că însăși conceptul de educație se află într-o criză de orientare. Acesta este contextul în care căutăm creionarea conceptului de dimensiune europeană a educației.

## 3.2. Dimensiunea europeană a educației

Dimensiunea europeană a educației poate fi interpretată în mai multe feluri: ca parte a procesului de europenizare din ultimele șase decenii, caz în care ar putea considerată drept o reînnoire a conceptului de educație cosmopolită sau o sumarizare

[78] Ibidem, pp. 90-91.

a valorilor încorporate în educație și în universitate de-a lungul istoriei europene; ca element al procesului de globalizare al educației și al învățământului superior, sau chiar ca un concept educațional transnațional al culturii globale descris mai sus în abordarea lui Richard Münch.

Cert este că termenul de „dimensiune europeană" a educației a apărut în contextul politicii educaționale europene din ultimele decenii.

În continuare dorim să prezentăm definiția conceptului de dimensiune europeană a educației, conturând-o prin prisma a trei abordări, cea din punct de vedere a politicilor educaționale europene, cea din punctul de vedere al științei educației și a pedagogiei, și abordarea filosofică.

### 3.2.1. Abordare din perspectiva politicilor educaționale europene

Schimbările din ultimele șase decenii ce au avut loc în Europa și în întreaga lume au afectat atât practica, cât și teoria educației. Discuțiile despre aceste schimbări se concentrează în jurul conceptului de internaționalizare a educației. Dimensiunea europeană a educației poate fi încadrată și ea în această discuție, care captează două dimensiuni ale tendințelor de transformare: una care se desfășoară în economie, politică, cultură, dimensiune care se răsfrânge și asupra universităților sub forma unor provocări la care acestea trebuie să răspundă; cea de-a două cuprinde tendințe de transformări în cadrul programatic și de acțiune al universităților însele.

Ulrich Teichler diferențiază trei concepte referitoare la aceste transformări: internaționalizare, globalizare, europenizare. Internaționalizarea denotă o creștere a activităților transfrontaliere a sistemelor universitare naționale, care în principiu rămân stabile în acest proces. Acest concept implică mobilitate fizică, cooperări

științifice, tradiții științifice ale transferului de cunoștințe și învățare internațională.

Europenizarea este considerată „versiunea regională a internaționalizării".

Globalizarea este în general legată de viziunea estompării, ba chiar a dispariției granițelor și a sistemelor naționale, implicând gestionarea pieței, oferte de studiu transnaționale, transfer comercial de cunoștințe[79].

Una dintre procesele de transformare cele mai importante a început cu Declarația de la Bologna. Acest proces în derulare a creat și încă creează provocări pentru educația universitară și sistemele naționale de educație, având printre obiectivele sale implementarea dimensiunii europene a educației universitare. Un alt proces care a marcat profund reforma educației universitare este cel al Strategiei de la Lisabona, care include doar statele membre ale Uniunii Europene.

Ne putem întreba cum se definește dimensiunea europeană în acest context și cum se poate implementa urmând conceptele, politicile ambelor procese amintite mai sus?

Pentru a crea o viziune de ansamblu pentru spațiul de dezbateri asupra definiției acestui concept, propun prezentarea a două contexte – cel global (din afara Comunității Europene), de care este apropiat Procesul Bologna, și cel regional-european, sub forma Strategiei Lisabona.

### Contextul global

Ce înseamnă dimensiunea europeană a educației în contextul cooperărilor dintre politicile educaționale din afara Comunității Europene?

[79] Ulrich Teichler, *Die Internationalisierung der Hochschulen*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2007, pp. 10-11.

În urma celui de-al Doilea Război Mondial din diferite părți ale continentului a fost pronunțată dorința de a acționa în asemenea manieră încât catastrofă să nu se mai repete. Ca rezultat al acestei „lecții crunte de istorie", s-au înființat numeroase organizații internaționale, ale căror puncte comune erau trauma cauzată de război și obiective ca reabilitarea economică, întreținerea păcii și conceperea unei educații pentru pace și pentru democrație. Astfel de organizații sunt UNESCO, OECD, Consiliul Europei, ale căror profil educațional va fi prezentat pe scurt.

În zilele noastre UNESCO[80] funcționează ca un „laborator de idei" și elaborator de standarde pentru a stabili și încheia înțelegeri universale, ajutând țările membre să-și dezvolte capacitățile instituționale și umane în diferite domenii. Organizația promovează cooperarea internațională între cele 191 țări membre și șase membri asociați în domeniile educației, științei, culturii și comunicării, precum creează condiții favorabile ale dialogului cultural bazat pe respect reciproc și respectarea drepturilor omului.

Activitatea a UNESCO – CEPES[81] se concentrează asupra educației universitare în regiunea Europei Centrale și de Est. Din septembrie 2003, UNESCO – CEPES este membru consultativ al

[80] United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (Organizația Națiunilor Unite pentru Educație și Cultură) a fost fondată la 16 noiembrie 1945 cu scopul de a contribui la pacea și securitatea lumii și de a promova pacea în mințile oamenilor prin colaborare între națiuni în educație, știință, cultură și comunicații. Vezi http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm, 29.09.2007.

[81] Centru European de Învățământ Superior (Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur) a fost fondat în 21 septembrie 1972 pentru promovarea cooperărilor dintre statele membre ale regiunii europene (țările Europei, Americii de Nord și Israel) în domeniul învățământului superior. În urmare directorul al UNESCO-CEPES este și reprezentantul UNESCO în România.

Follow-up Group al Procesului Bologna (BFUG) având sarcina de a implementa obiectivele Procesului Bologna.

Misiunea OECD[82]-lui este de a ajuta guvernările țărilor membre la menținerea stabilității economice și a nivelului de trai, precum și de a susține dezvoltarea economică a altor țări, contribuind astfel la dezvoltarea economiei globale. Organizația pune mare accent pe elaborarea unor strategii în privința eficienței sistemelor educaționale, precum și pe elaborarea rapoartelor statistice ale acestora, deoarece sistemul educațional are un rol crucial în creșterea economică a unei țări. Direcția pentru Educație promovează calitatea învățământului superior, precum și strategii pentru implementarea învățării continue. De exemplu programul PISA (Programme for International Student Assessment) investighează din trei în trei ani eficiența educației.

În cadrul Consiliului Europei[83] departamentul de Educație, Cultură și Moștenire, Tineret și Sport coordonează și subdepartamentul educațional Educație pentru Europa, a cărui misiune este de a susține implementarea principiilor drepturilor omului, democrației, toleranței și respectului mutual, principiilor de drept și rezolvării pașnice a conflictelor în practica pedagogică cotidiană.

---

[82] OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) își are rădăcinile în OEEC (Organisation for European Economic Co-operation) fondat în 1947 cu scopul administrării fondurilor americane și canadiene în cadrul Planului Marshall pentru reconstruirea Europei după cel de al Doilea Război Mondial. OECD –ul s-a format din OEEC în 1961. www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html, 29.09.2007.

[83] Consiliul Europei a fost fondat în 1949 pentru a dezvolta principiile comune și democratice ale Europei bazate pe Convenția Drepturilor Omului. Misiunea ei constă în primul rând în apărarea drepturilor omului, a democrației parlamentare, precum și în promovarea identității europene bazată pe valori universale. Are 46 țări membre, din care 21 din Europa Centrală și de est. http://www.coe.int/T/e/Com/about_coe/, 29.09.2007.

Pentru a-și putea îndeplini misiunea propusă, organizația a realizat numeroase programe în diferitele domenii a educației, contribuind astfel la formarea noilor generații în spiritul democrației și drepturilor omului. Câteva programe ale departamentului sunt: Educație pentru cetățenie democratică și drepturile omului, Educație interculturală, Predarea și învățarea istoriei Europei în secolul al XX-lea (*Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*), Politici lingvistice și înființarea centrului de limbi moderne europene din Graz, Programe de training pentru cadre didactice.[84] În domeniul învățământului superior și al cercetării, Consiliul Europei se concentrează asupra obiectivelor precum recunoașterea calificărilor, responsabilitatea publică pentru învățământul superior și cercetare, managementul învățământului superior, și alte domenii relevante pentru stabilirea/susținerea formării spațiului european al învățământului superior în 2010.

Trecând în revistă profilul educațional al organizațiilor menționate mai sus, se poate defini dimensiunea europeană a educației prin activitățile și programele acestora, însemnând acorduri universale în privința problematicilor etice emergente, colaborări internaționale pentru susținerea creșterii economice și coeziunii sociale prin promovarea calității educației, educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului, educație interculturală, promovarea diversității lingvistice și a învățării limbilor străine.

Ce înțelegem prin dimensiunea europeană a învățământului superior?

*O definiție în contextul actual al Procesului Bologna/EHEA*

Propunem o definire a dimensiunii europene a educației la nivel conceptual în contextul Procesului Bologna trecând în revistă documentele de bază a procesului, adică declarația de la

[84] www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/, 29.09.2007.

Bologna și comunicatele miniștrilor din anii trecuți. O definiţe mai amplă care să cuprindă atât contextul politicilor educaţionale, teoriile instituţionaliste, actorii implicaţi, procesele decizionale cât şi rezultatele acestora, depăşeşte cadrul acestei lucrări, dar este o perspectivă importantă pentru posibilele dezbateri despre dimensiunea europeană.

Obiectivul numărul șase al Declarației Bologna este „Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, inter-institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research" (Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Bologna, 1999:4)

La următoarea conferință din Praga, 2001, miniștrii „called upon the higher education sector to increase the development of modules, courses and curricula at all levels with 'European' content, orientation or organisation. This concerns particularly modules, courses and degree curricula offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognized joint degrees." (Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague, 2001:2).

Doi ani mai târziu, la întâlnirea din Berlin, miniștrii au raportat că „initiatives have been taken by Higher Education Institutions in various European countries to pool their academic resources and cultural traditions in order to promote the development of integrated study programmes and joint degrees at first, secondary at tertiary level. Moreover, they stressed the necessity of ensuring a substantial period of study abroad in joint degree programmes as well as proper provision for linguistic diversity and language learning, so that students may achieve their full potential for European identity, citizenship and

employability." (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin, 2003:6)

În Comunicatul din Bergen (The European Higher Education Area – Achieving the Goals), promovarea dimensiunii europene nu mai apare ca un punct tratat separat, ci miniștrii doar subliniază importanța mobilităților studenților și a cadrelor didactice, realizarea fiind susținută și facilitată de ei. „We reconfirm our commitment to facilitate the portability of grants and loans where appropriate through joint action… We shall intensify our efforts to lift obstacles to mobility by facilitating the delivery of visa and work permits and by encouraging participation in mobility programmes." (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 2005: 4).

Conform Comunicatul din Londra, elaborat la întâlnirea din 2007, mobilitatea studenților și a cadrelor didactice rămâne un element de bază al procesului creând „opportunities for personal growth, developing international cooperation between individuals and institutions, enhancing the quality of higher education and research, and giving substance to the European dimension." (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, London, 2007: 2)

*Comunicatul din Leuven/Louvain* din 2009, *Declaraţia din Budapesta-Viena* din 2010 şi *Comunicatul din Bucureşti* din 2012 nu mai conţin explicit formularea *dimensiunea europeană*, ci se concentrează pe aspectele compenentelor lor menţionate în comunicatele anterioare, precum mobilitate, deschidere internaţională, cooperare inter-instituţională.[85]

[85] Vezi Comunicatul din Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009 http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Leuven_Louvain-la-

Rezumând elementele menționate în comunicatele de mai sus, dimensiunea europeană a învățământului superior poate fi definit prin obiectivele sale, care sunt:

- dezvoltarea/conceperea unor module, cursuri și curricule la toate nivelele învățământului superior cu conținut, orientare sau organizare europeană;
- dezvoltarea cooperărilor internaționale între indivizi și instituții și recunoașterea joint degrees;
- dezvoltarea structurilor de mobilitate și a programelor de studiu integrate, a trainingurilor și a cercetării;
- promovarea diversității lingvistice și învățării limbilor străine;
- susținerea dezvoltării identității europene, cetățeniei (europene) și a angajării (carierei) studenților, și a mobilității ce creează oportunități pentru dezvoltare lor personală.

În concluzie, se poate spune că elementul central al dimensiunii europene este susținerea și dezvoltarea mobilității, ce dă „substanță" dimensiunii europene, și că, prin gruparea acestor obiective după subiecții posibilei implementări, dimensiunea europeană se desfășoară la nivel instituțional și individual. Din raporturile de implementare ale obiectivelor Procesului Bologna, reiese că s-a pus accent pe realizarea obiectivelor la nivel instituțional, iar obiectivele referitoare la identitatea și cetățenia europeană, precum și dezvoltarea personală (personal growth) par să nu aibă destulă „substanță" pentru a fi implementate. Acestea se desfășoară la nivelul individului: identitatea europeană se poate forma pe baza stratificării mai multor identități locale și personale ale individului; cetățenia europeană (în sensul

Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf, Declarația de la Budapesta-Viena, 2010, http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, Comunicatul din Bucureşti, 2012, http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf, 2.07.2014.

de cetățenie activă) presupune un „stat" European și cunoștințe despre acesta (în privința funcționării, culturii etc.), înțelegerea democrației într-un sens mai larg, ce implică înțelegerea importanței cetățenilor în această formă de guvernare, o formă de viață în sensul lui Dewey[86] și voința personală de a acționa.

## Contextul politicilor educaționale al CE/UE

### Dimensiunea europeană al învățământului superior între Procesul Bologna/EHEA și Strategia de la Lisabona

Procesul Bologna este un proces interguvernamental al cărui început formal datează din 19 iunie 1999 prin semnarea Declarației Bologna de către miniștrii de educație a 29 de țări europene. Azi procesul unește 47 de țări, membre și non-membre ale Uniunii Europene, dar toate membre ale Convenției Culturale Europene[87]

---

[86] John Dewey, în *Etica Democrației*, face diferență între democrația înțeleasă ca o simplă tehnică a alegerilor politice periodice și democrația ca formă de viață ce e prezentă în toate unitățile societății. Ea începe în familie și pătrunde în contextul tot mai larg al societății.

[87] Convenția Culturală Europeană (European Cultural Convention) susținută de Consiliul Europei este considerată primul instrument cultural pentru susținerea multilateralității și europenității de după cel de-al Doilea Război Mondial. Elaborarea ei a avut loc în 1952, la cea de a patra întâlnire a Comitetului de Experți Culturali (înființat în 1950), responsabili pentru desfășurarea proiectelor culturale multilaterale, și a fost aprobat și semnat în septembrie 1954 de Comitetul de Miniștri (Comitee of Ministers) și de Adunarea Consultativă (Consultative Assembly), azi Adunarea Parlamentară. Obiectivele Convenției erau: 1. realizarea în viitor a înțelegerii reciproce a popoarelor europene și aprecierea mutuală a diversității culturale, și în mod particular facilitarea mobilității persoanelor și a obiectelor culturale. 2. încurajarea contribuțiilor naționale la moștenirea culturală comună a Europei. 3.promovarea activităților culturale de interes european în așa fel ca acestea să păstreze cultura europeană (vezi 50th Anniversary of the European Cultural Convention, http://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Origines_en.asp, 29.09.2007).

ce cooperează în mod flexibil incluzând organizații internaționale, asociații europene reprezentând instituții de învățământ superior, studenți, cadre didactice și angajatori. Privind dezvoltarea cooperărilor internaționale în învățământul superior din ultimii 40 de ani, trebuie menționate câteva evenimente și stații importante ce conferă un background Procesului Bologna/EHEA.

Un astfel de eveniment important a fost și fondarea Comitetului Universităților Europene[88], a cărei activitate a culminat în trei convenții de echivalare: Convenția europeană a echivalării diplomelor (European Convention on the Equivalence of Diplomas, 1953); Convenția europeană a echivalării perioadelor de studii universitare (European Convention on the Equivalence of Periods of University Study, 1956) și Convenția europeană a recunoașterii academice a calificărilor universitare (European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications, 1959).

Un alt pas important a fost încorporarea la inițiativa Conferinței Rectorilor Universităților Europene a Comitetului pentru Învățământ Superior și Cercetare (Committee for Higher Education and Research) în noua structura a Consiliului pentru Cooperare Culturală (Council for Cultural Co-operation), în 1962, al cărui obiectiv principal a fost promovarea mobilității studenților și profesorilor, ce s-a și realizat în forma unor proiecte de mobilitate (1974-1977). După transformarea acestui comitet în Standing Conference on University Problems (CC-PU) în 1978, obiectivul

[88] Comitetul Universităților Europene (European Universities Commitee) a fost fondat în urma întîlnirii din 1952, în Haga, a responsabililor oficiali pentru învățământul superior din țările Benelux, Franța și Marea Britanie. Membrii săi erau rectori din toate țările membre ale Consiliului Europei, iar comitetul s-a transformat întru-un ONG, în Standing Conference of Rectors and Vice-Chancellors of the European Universities.

prioritar a devenit susținerea cooperărilor inter-universitare prin programe de training postuniversitar și a programului de cooperare transfrontalieră regională a universităților.

După evenimentele istorice din 1990 CC-PU, ce a devenit între timp în 1993 Comitetul pentru Învățământ Superior și Cercetare (Higher Education and Research Committee, CC-HER), s-a concentrat pe promovarea și dezvoltarea mobilității și a cooperărilor inter-universitare în cazul noilor state membre ale Consiliului Europei.[89]

Comisia Europeană reprezentând Uniunea Europeană[90] a devenit membru activ al Procesului Bologna doar în 2001, la Summit-ul din Praga. Aici s-a decis că găzduitorii viitoarelor conferințe să fie țările care dețin în acea perioadă președinția UE și că tot ei vor coordona și corpul profesional de monitorizare.

Un argument pentru alăturarea mai târzie a UE la Procesul Bologna este dezvoltarea strategiei proprii în domeniul politicii educaționale la nivelul învățământului superior, a Strategiei Lisabona. Specialiștii sunt de părere că cele două procese nu se

---

[89] Vezi Council of Europe, Forty years of European Cultural Co-operation, under the supervision of Etienne Grosjean, (http://www.coe.int/t/e/cultural_co%2Doperation/commun/40cceng.asp#P94_21503, 29.09.2007).

[90] În privința politicii educaționale a Uniunii Europene, ca organizație multinațională, trebuie menționat că obiectivele acesteia sunt de a asigura calitatea și performanța unei educații generale și profesionale, de a sprijini și de a realiza o societate europeană bazata pe cunoaștere, și cercetări științifice performante.
Instrumentele acestei politici sunt diferite programe de acțiune, directive pentru recunoașterea diplomelor profesionale și universitare. Precum și unele centre de date și de prelucrarea datelor internaționale privind educația: ex. CEDEFOP, EURYDICE.
Organul central al coordinării educației și a dimensiunii europene a educației este Departamentul pentru Educație, Cultura și Tineret a Comisiei europene (Linsenmann, Ingo, Bildungspolitik, pp. 92-95.)

sabotează reciproc ci, dimpotrivă, se susțin reciproc, iar obiectivele lor sunt mai degrabă complementare decât concurente[91].

Dar pentru a înțelege mai bine importanța acestor două procese și rolul acestora în dezvoltarea conceptului dimensiunii europene a educației, propunem o scurtă relatare a perioadelor decisive a politicii educaționale a Comunității Europene și a Uniunii Europene.

Dezvoltarea politicilor educaționale din cadrul CE începând din anii '60 s-a orientat spre programe cu caracter distributiv. O prezentare clară cronologică ne oferă Aristotelis Zmas în lucrarea sa, Europäische Bildungspolitik: Grenzen und Möglichkeiten unter dem Kriterium der regulativen Idee der Bildung.

Conform prezentării lui, prima etapă se restrânge pe perioada din 1957-1967 în care apar începuturile activităților politicii educaționale, precum recunoașterea reciprocă a diplomelor (în cele șase țări) în domeniul studiilor de medicină, stomatologie, farmaceutică și arhitectură.

Etapa a doua începe cu conferința din Haga a celor șase țări fondatoare, 1969, și este caracterizată prin tematizarea rolului educației în integrarea europeană. În 1976 s-a lansat Programul de acționare pentru cooperare în domeniul educației, având obiective precum acțiuni comune în spațiul învățământului superior, perfecționarea predării limbilor străine, intensificarea informării și cooperării reciproce între sistemele naționale de educație. În 1975 a fost fondat CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Trening) pentru a susține, a promova și a dezvolta educația profesională și programe de

[91] Halász, Gábor: Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája, p. 3. (http://www.oki.hu/halasz/letoltheto_tanulmanyok.html, 01.08.2007)

training în acest domeniu în țările CE. Cu patru ani mai târziu Comisia Europeană și statele membre au înființat EURYDICE (The information network on education in Europe) cu ajutorul căreia au fost elaborate rapoarte despre politicile, structurile și specificul diferitelor sisteme educaționale. Din 1995, Eurydice a devenit parte integrală a programului de acțiune educațional comunitar, Socrates.

Cea de a treia etapă are ca moto „The Europe of citizens", și se concentrează asupra obiectivului de apropiere a ideii comunității europene de cetățeni, creându-le posibilități de a trăi în, de a experimenta personal spațiul vieții europene. Cu acest scop s-au înființat numeroase programe, de exemplu: Programul Comett, care sprijină colaborarea dintre sfera universitară și cea economică; Erasmus/Socrates – e programul cel mai popular și oferă posibilitatea mobilității studenților; Petra – se concentrează asupra formării profesionale a tinerilor; Lingua – promovează dezvoltarea cunoștințelor de limbă străină; Tempus – are ca obiectiv intensificarea relațiilor în domeniul educației între țările Europei centrale și de est și țările Uniunii Europene; Jugend für Europa/Youth for Europe – prin contactarea diferitelor organizații de tineret din diferite țări, dă posibilitatea de a cunoaște modul de viață și cultura din alte țări; Iris – promovează formarea profesională a femeilor; Helios – dă posibilități persoanelor handicapate pentru calificare profesională.

Etapa a patra începe cu Tratatul de la Maastricht (1992), ale cărui articole 126, 127, 128 pun bazele unei politici educaționale ale Uniunii Europene. Conform articolului 126, comunitatea vizează dezvoltarea educației prin contribuția comună a statelor membre, prin accentuarea dimensiunii europene în educație, prin intensificarea colaborării între diferitele sisteme educaționale și a schimbului de experiență. Conform articolului 127, comunitatea

europeană are dreptul de a exercita o politică comună în domeniul formării profesionale, iar conform articolului 128, comunitatea contribuie la păstrarea specificului cultural al fiecărei țări, accentuând în același timp și moștenirea culturală comună. Politica educațională și culturală a UE este una limitată, deoarece se bazează pe principiul subsidiarității ce constă în responsabilitatea statelor membre pentru deciziile referitoare la conținutul educațional și formarea sistemului educațional, precum pentru managementul varietății lingvistice și culturale[92].

În urma acestei scurte prezentări a dezvoltării politicii educaționale europene se poate trage concluzia că educația a fost considerată de la bun început parte a politicii economice și a celei de angajare, iar armonizarea s-a referit în primul rând la traininguri, educație profesională, educație generală și recunoaștere a diplomelor în anumite domenii. Paralel cu dezvoltarea caracterului economic al educației s-a dezvoltat și unu cultural, vizând „dimensiunea europeană". Ne referim aici la programul Europa cetățenilor, ce avea ca obiectiv conștientizarea în sfera publică a background-ului comun european al vieții cotidiene, care poate susține formarea identității europene. Azi acest slogan politic dă numele unui program de mare anvergură „Europe for citizens" 2007-2013[93], ce susține Uniunea prin instrumentul promovării cetățeniei active europene. Acest program răspunde la nevoia de a fortifia participarea cetățenilor la construcția Europei și pune

[92] Zmas, Aristotelis, *Europäische Bildungspolitik: Grenzen und Möglichkeiten unter dem Kriterium der regulativen Idee von Bildung*, Eitorf, Bonn, 2002, pp. 81-93.

[93] Implementarea acestui program este supervizat de Citizenship team al Agenției Executive pentru Educație, Audiovizual și Cultură (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA), ce operează sub supravegherea a două Directorate Generale: DG Education and Culture (EAC) și DG Information Society and Media (INFSO). http://eacea.ec.europa.eu/index.htm, 29.09.2007.

accentul pe fundații politice europene, organizații a societății civile, înfrățirea orașelor etc.

Ca o continuare a acestei cronologii, Strategia Lisabona se poate interpreta ca cea de-a cincea etapă a politicii educaționale europene ce introduce schimbări majore. În 2000, la summitul din Lisabona, politica educațională nu a mai fost considerată doar ca o componentă a politicii de angajare, ci s-au stabilit și câteva obiective în domeniul Învățământului Superior și o alocare a unui buget mai mare pentru realizarea acestora.

Documentul de bază al strategiei este comunicatul Comisiei intitulat Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy ce provine din consultările cu stakeholderi. Comunicatul Comisiei din 2003 este intitulat The role of the University in the Europe of knowledge. Conform acestui document „Europe must strengthen the three poles of its knowledge triangle: education, research, innovation. Universities are essential in all three. Investing more and better in the modernisation and quality of universities is a direct investment in the future of Europe and Europeans"[94]. Agenda de modernizare conține trei elemente cheie attractiveness, governance și funding.

Atractivitatea și obiectivele secundare ale ei precum diferențierea dintre calitate și excelență, îmbunătățirea comunicării dintre universități și societate în privința „valorii produsului" universității etc. sunt cele mai apropriate de obiectivele Procesului Bologna, celelalte două obiective guvernanță și finanțare, nefiind comune cu cele ale Procesului Bologna[95].

---

[94] Comunicatul Comisiei: Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy, 20.04. 2005, p. 2.

[95] Halász, Gábor, Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája, p. 6 (http://www.oki.hu/halasz/letoltheto_tanulmanyok.html, 01.08.2007).

În concluzie, putem spune că reforma actuală al învățământului superior este marcat de două linii de acțiune – Procesul Bologna (context global/internațional) și Strategia Lisabona (context european/UE) – ce se îmbină și se susțin reciproc și pot fi interpretate ca o continuare a unor politici educaționale formate după cel de-al Doilea Război Mondial, iar țările membre al UE au de implementat ambele dimensiuni (Bologna și Lisabona) ale reformei.

În cazul statelor care s-au alăturat Procesului Bologna dar nu sunt state membre ale Uniunii Europene se poate pune întrebarea: ce înțeleg ei prin cetățenie europeană în contextul Procesului Bologna?

În privința oportunităților create de mobilitate pentru dezvoltarea personală a studenților este dificil de definit exact la ce se referă aceasta. Ar fi posibil să se refere la dezvoltare carierei lor, sau la dezvoltarea personalității în cadrul procesului de personalizare, sau chiar la ambele aspecte. Din cauza acestei neclarități este dificil de stabilit o metodă adecvată pentru a monitoriza/controla realizarea acestui obiectiv.

Dezvoltarea modulelor, cursurilor și curriculelor cu conținut, orientare sau organizare europeană la toate nivelele învățământului superior ar putea să devină suportul formării identității și cetățeniei europene, bineînțeles în limitele educației instituționalizate ce are anumite bariere. Implementarea acestui obiectiv implică nevoia clarificării posibilului conținut și orientarea europeană a cursurilor și modulelor.

Educația pentru democrație și educația interculturală (realizată în forma diferitelor programe ale Consiliului Europei) poate contribui la găsirea/conceperea „substanței europene", iar metodele sale de implementare la realizarea obiectivelor la nivel individual.

Conturarea dimensiunii europene implică o sumarizare a valorilor normative care stau la baza unei identități comune europene.

În acest sens, în cazul celor două procese de reformă (Procesul Bologna și Strategia Lisabona) ori se pune problema diferențierii între valorile promovate în concepția țărilor membre al UE (cei care implementează și obiectivele Strategiei Lisabona) și valorile promovate de țările non-bembre ale UE, ori o implicare a unor concepte universale care să poate fi acceptate de toate statele participante al Procesului Bologna. Dar în acest ultim caz ceea ce s-ar putea considera specific dimensiunii europene ar fi înlocuit cu o dimensiune universală.

O clarificare a dimensiunii universale însă necesită o abordare a teoriei educației, mai exact spus a conceptului de educație cosmopolită.

### Abordare a teoriei educației

Înainte de a prezenta conceptul educațional cosmopolit și ce înțelegem azi prin acest termen, voi prezenta pe scurt dezvoltarea istorică a idealului cosmopolit.

Ideea colectivă cosmopolită (Weltbürgertum) a apărut în Grecia antică, iar adepții acestei idei erau numiți kosmopolites. O primă formă radicală a acestei idei apare în filosofia școlii cinice[96], care s-a distins prin manifestări sfidătoare la adresa convențiilor sau normelor sociale. Ea pledează pentru viața naturală, apropiată de animalitate, și acuză normele impuse convențional, care sunt împotriva firii umane. Cosmopolitismul lor constă în

[96] Școala cinică a fost o școală filosofică greacă întemeiată în a doua jumătate a secolului al V-lea î.Hr. de Antistene, un discipol al lui Socrate. Printre reprezentanții cinismului sunt Antistene, Diogene, Crates, Monimos.

identificarea cinicilor cu universul cosmic.[97] În urma cuceririlor lui Alexandru cel Mare, viziunea grecilor asupra lumii și a culturii s-a lărgit și s-a diversificat, îmbogățind astfel și ideea cosmopolită. Stoicii[98] adaugă la viziunea cinică a ideii cosmopolite bazele morale ale acesteia.

O altă formă al idealului cosmopolit antic se regăsește și în „pax romana" a Imperiului Roman. Acest model de ordine internațională, care se baza pe norme juridice și etice, caracterizat de ordine și eficiență politico-administrativă a făcut posibil ca cca. 60 de milioane de oameni din culturi numeroase și diferite să trăiască împreună în pace.

O a doua epocă, care s-a dovedit a fi prielnică dezvoltării unor noi forme ale idealului cosmopolit, a fost cea a Renașterii. Descoperirile geografice și cele ale științelor naturii au conferit viziunii asupra lumii și existenței umane o dimensiune globală. Ideile umaniste (omul universal) și frățiile academice și universitare au dus la formarea ideii unei elite intelectuale laice, ce se bucura de o mobilitate nemaipomenită până atunci. (De exemplu mobilitatea studenților, profesorilor, artiștilor, meșteșugarilor).

Cea de-a treia generație de cosmopoliți reiau în epoca Iluminismului ideea umanistă și accentuează ideea de umanitate, preocupându-se de istoria și viitorul umanității. Filosofii iluminiști asimilează ideile cosmopolite ale epocilor anterioare și le îmbogățesc cu un mod de gândire științific. Teoria științifică cuprinde în

---

[97] Ute Wallisch-Langlotz, *Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung*, Herbert Utz Verlag, München, 2000, p. 195.

[98] Stoa este o școală filosofică fondată de Zenon din Citium, în Atena, în jurul anului 300 î. Hr. În centrul învățăturii stoice stă morala derivată din înseși legile naturii, iar acceptarea acestei evidențe împacă binele cu răul și compensează nefericirea. Chiar mai mult, stoicismul recomandă iubirea față de oricare alte ființe.

această epocă și pedagogia, care devine obiectul dezbaterilor științifice și astfel o știință autonomă. Tocmai această premisă face posibilă elaborarea unui concept educațional cosmopolit, în care morala, desfășurarea individualității, responsabilitatea pentru viitorul umanității, iubirea aproapelui și a tuturor oamenilor, locul omului în univers sunt teme centrale. Susținătorii acestui concept sunt J.G. Herder, J.H. Pestalozzi, Schiller, Goethe și Kant.

W. von Humboldt și Fr. Schleiermacher au încercat, în concepția lor educațională neoumanistă, să îmbine conceptul educațional cosmopolit, care asigură posibilitatea dezvoltări puterii spirituale ale individului, cu cel național care arată locul și rolul individului în societate, în națiune. Dar odată cu răspândirea și fortificarea ideologiei naționaliste de-a lungul secolului al XIX-lea și în prima parte al secolului al XX-lea, conceptul educației naționale – ba chiar naționaliste (de exemplu educația național-socialistă) – și elaborarea diferitelor sisteme educaționale naționale ajung în prim-planul atenției, științei, politicii, pe când educația cosmopolită este restrânsă.

Contextul istoric de după cel de-al Doilea Război Mondial a favorizat, prin fondarea unor organizații supranaționale ce au făcut posibil realizarea unei Uniuni Europene, o critică asupra conceptului național și reactualizarea conceptului cosmopolit al educației. Pe plan ideatic, cosmopolitismul este înțeles azi ca un termen opus naționalismului, iar pe planul manifestărilor e înțeles ca un sinonim pentru multiculturalism, implicând ideea toleranței, acceptării diversității și a identității multiple. Prin ea localul devine trans-local, regionalul trans-regional, naționalul trans-național și global. Pedagogia a reacționat la acest proces în SUA, Canada cât și în Europa începând din anii 1970 prin elaborarea unor noi concepte educaționale precum educație pentru pace, educație interculturală, educație cetățenească și

pentru democrație.[99] Toate aceste concepte au în comun trei aspecte:

- aspectul universal, care se referă la recunoașterea valorilor umaniste – prin recunoaștere drepturilor omului și a demnității umane –, la identificarea cu o familie globală, la asumarea unei răspunderi globale în privință ecologică, economică etc.;
- aspectul pluralității, înțeles ca perspective multiple (acționarea din perspectivă globală la nivel local, regional, național) și ca pluralism cultural ce implică toleranța, cooperarea, studii culturale etc.;
- aspectul pacific, referitor la rezolvarea conflictelor fără violență[100].

În concluzie putem constata că în ideea dimensiunii europene a educației se regăsesc elementele educației cosmopolite care au fost adaptate noului context istoric și, prin urmare, dimensiunea europeană se lărgește de fapt la o dimensiune globală.

Luând în considerare contextul crizei identității europene reflectată și în criza democrației și culturii europene creionate în capitolul 3.1., putem formula suspicioasa întrebare, dacă „nevoia implementării dimensiunii europene a învățământului superior pentru formarea identității europene" nu este doar un instrument de a acoperi un gol de legitimare a proceselor de reformă? Această problematică urmează să fie dezvoltată în capitolul următor.

La începutul acestui capitol am propus o creionare a conceptului de dimensiune europeană, interpretând-o ca pe o parte a procesului de europenizare, ca pe o rezumare a valorilor încorporate în educație și în universitate de-a lungul istoriei europene.

---

[99] Ute Wallisch-Langlotz, *Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung*, Herbert Utz Verlag, München, 2000, p. 36.

[100] Ibidem, p.37.

Pentru că o astfel de interpretare are riscul de a fetișiza valorile culturale incluse, ba chiar să devină o ideologie, consider importantă și prezentarea unei abordări critice a acestui concept, văzut prin prisma teoriilor lui Horkheimer, Adorno, Habermas, Richard Münch și Konrad Paul Liessmann. În acest sens dimensiunea europeană a educației poate fi interpretată drept conceptul educațional transnațional al culturii globale.

În ceea ce urmează, voi prezenta, așadar ambele interpretări printr-o abordare filosofică.

### 3.2.2. Abordare filosofică a dimensiunii europene a educației

O interpretare a dimensiunii europene considerată ca o parte a procesului de europenizare, ca o sumarizare a valorilor încorporate în educație și în universitate de-a lungul istoriei europene, necesită revenirea la ceea ce considerăm specific european în cultura europeană.

Friedrich Nietzsche considera elementele cele mai specifice culturii europene ca fiind cultura intelectuală bazată pe raționalism și pe spiritul liber al persoanei. În rândul caracteristicilor culturii europene, Richard Coudenhove-Kalergi a subliniat că cea mai de seamă este individualismul mișcat de iubirea de libertate și lupta pentru libertatea persoanei.

La rândul lui, Joseph Ratzinger definește specificul european prin moștenirea greacă, cea creștină, cea latină și cea a epocii moderne.

Andrei Marga, considerând cultura încorporarea ideilor filosofice, a simbolurilor artistice, a teoriilor științifice în forme ale trăirii sociale ale vieții umane, definește specificul european prin delimitarea subsistemelor societății. Subsistemele diferențiate prin aspectul performanței lor specifice sunt tehnica de producție, economia, administrația, politica, cultura spirituală, care au la

baza lor acțiuni specifice precum, competența de producție, comportamentul economic, îndemânarea administrativă, acțiunea politică, îngrijirea culturii spirituale.

Specificul european prezent în subsistemele societății devine vizibil prin prisma conceptului științei, înțeleasă drept cunoaștere a cauzelor finale ale lucrurilor și pusă în serviciul rezolvării de probleme tehnice. Acest concept al științei devenind un motor al modernității a influențat profund cultura europeană, conducând-o în modernitate și ca urmare în societatea actuală a cunoașterii.

Știința modernă a naturii, care a contribuit la dezvoltarea tehnologică a societății moderne în subsistemul tehnicii de producție și în cel economic, urmărește principiul randamentului, astfel încât crearea tehnicii de producție și a noilor nivele ale competenței tehnice se realizează printr-un consum minim al inputului și prestația maximă a outputului.

Libertatea individului alăturat culturii dreptului a devenit și ea un concept de bază al culturii europene, conform căruia libertatea individuală este concepută ca autonomie, iar drepturile la libertate și cele cetățenești se leagă cu imaginea omului în calitate de cetățean, care își asigură „bunuri fundamentale", precum viață, libertate, proprietate. Autonomia individului însă nu implică doar sfera privată a acestuia, ci precum spunea Kant, acest termen compus din „auto" și „nomie" are înțelesul de „a-ți da legea", iar fiindcă legea are un caracter general, ce se referă la o comunitate, la o societate, autonomia implică și termenul sferei publice[101].

Cultura spirituală își are și ea rolul marcant în formarea culturii europene. Ea implică nu numai o spiritualitate interiorizată și trăită departe de lumea socială, economică și politică, ci și o spiritualitate bazată pe cultura cercetării, a cunoașterii sistematice

[101] Vezi Andrei Marga, *Filosofia unificării europene*, pp. 332-337.

realizată prin „comunicarea continuă a reflexivității intelectuale și a problemelor trăirii umane ale vieții”[102].

Precum cultura spirituală este trasată de tradiția europeană, iar în încercările de a surprinde specificul european se invocă, pe baza acestei tradiții, numeroase și diferite elemente, e greu de specificat care sunt particularitățile într-adevăr europene.

Tocmai din cauza aceasta discuția asupra specificului european se poate purta mai precis în jurul unor concepte-pivot cum sunt conceptele adevărului (ca o valoare fundamentala înțeleasă ca o corespondență dintre stările de fapt și propoziții), cunoașterii (căutând rezolvarea problemelor de viață ale oamenilor), raționalității (bazându-se pe calcul și rezultatele acesteia), dreptului (ca un ansamblu de reguli generale), autonomiei individului (înțeleasă ca libertatea individului), sferei publice (sferă a dezbaterilor publice, unde se stabilește voința politică), persoanei umane (ca individualitate care caută să-și găsească un sens superior propriei vieți).[103]

În concluzie, putem spune că suntem europeni prin apartenența noastră la cultura europeană, participând la crearea tehnicii de producție, la crearea noilor nivele ale competenței tehnice bazate pe știință, luând în considerare importanța practică a principiului randamentului, creând o societate care are o administrație eficientă, corespunzând principiului randamentului, respectând și aplicând cultura dreptului, promovând dezbaterea publică unde se stabilește voința politică, realizând o comunicare continuă a reflexivității intelectuale și a problemelor trăirii umane ale vieții noastre.

Pe baza definirii specificului european se poate defini și dimensiunea europeană a educației, care astfel se poate considera

[102] Ibidem, p. 336.
[103] Ibidem, pp. 332-337.

o oglindire a elementelor specificului european în conceptul de educație.

Conceptul de educație este unul strâns legat de existența umană și a fost/este tematizat în formă de concepte, metafore etc. în toate tradițiile a gândirii omului despre sine. Educația ține de căutarea răspunsului omului la întrebarea referitoare la scopul și obiectivul formării de sine și a formării umane în general. În sensul acesta specificul european, și implicit dimensiunea europeană, pot fi considerate modul formării de sine al persoanelor care aparțin culturii europene.

Sensul de bază al conceptului de educație folosit astăzi, precum reiese din prezentarea conceptelor de Erziehung și Bildung din capitolul 1, s-a conturat în linii mari în secolele XVIII-XIX în urma abordărilor iluministe, neo-umaniste, idealiste. De atunci educația (Bildung) înseamnă atât procesul de formare al omului întreg, cât și rostul și obiectivul existenței umane.

Kant consideră că educația morală (termenul folosit de Kant este „educația practică") conduce la împlinirea omului moral, care este capabil să ia decizii autonome și să acționeze pe baza imperativelor sociale interiorizate și voluntar asumate. Kant crede în puterea imensă a educației, că omul devine om doar prin educație și, chiar dacă această educație este una ideală, care în condițiile epocii lui nu era realizabilă, este importantă pentru a conduce generațiile următoare spre perfecționarea și împlinirea umanității.[104]

Wilhelm von Humboldt consideră esența educației fiind îndeplinirea menirii ființei umane, care este dezvoltarea maximă și proporțională a puterilor sale într-un întreg. Premisa cea mai importantă a acesteia este în primul rând libertatea și, în al doilea rând, diversitatea situațiilor, ce depinde de libertate.

[104] Ibidem, p. 700.

Nietzsche descrie un proces de transformare a ființei umane către autenticitatea ei, care poate fi numit și unul de educare, mai exact auto-educare, chiar și în sensul de Bildung, de formare a omului întreg. Astfel se poate deduce că educația, conferindu-i un sens mai larg, este un proiect de viață al individului pentru a deveni ceea ce este. În termenii lui Nietzsche acesta înseamnă o auto-depășire continuă.

Un laitmotiv al diferitelor concepte educaționale (prezentate în capitolul 1 și 2) este dualitatea ființei umane, omul având două naturi – una naturală și una socială, fiind cetățean al două lumi – al lumii spirituale și al lumii fizice, care redau imaginea ființei umane situate între transcendent și materie.

Vizualizând aceste două laturi ale ființei umane putem trasa două axe, una verticală și una orizontală. Planul vertical desemnează procesul de individualizare, dezvoltarea individuală către virtuți, moralitate absolută, divinitate, transcendent (conform diferitelor abordări), iar cel orizontal implică procesul de socializare a ființei umane, integrarea ei în mediul înconjurător fizic, social, sistemic administrativ (ce ține de istorie prin temporalitate și spațialitate). Unele abordări educaționale se concentrează mai mult pe un plan, neglijându-l pe celălalt, dar cert este că precum verticalul și orizontalul, internul și externul se definesc reciproc și sunt complementare unul altuia, tot astfel conceptul de educație are în mod obligatoriu câte un punct tangențial în ambele planuri.

La fel cum în cazul ființei umane este importantă o armonizare a celor două laturi, fapt ce susține atât dezvoltarea individuală cât și cea a societății, tot așa în cazul conceptului de educație este importantă armonizarea componentelor sale. Consider că afirmația lui M. Mendelssohn transpusă în societatea actuală este în continuare valabilă: gradul de educație al unei națiuni (societăți) este redat de măsura în care este armonizată

menirea omului ca individ (dezvoltarea individuală) cu starea socială a națiunii (dezvoltarea societății).

Această dualitate este o caracteristică constantă a conceptului de educație care într-o perspectivă istorică revine în diferite epoci în forma diferitelor concepte educaționale.

În căutarea valorilor ca stau la baza culturii europene și ce se reflectă în educația europeană, Manfred Fuhrmann[105] a realizat o vastă cercetare a tradiției educaționale europene. El a diferențiat două noțiuni de bază complementare ale acestei tradiții, precum ideea formării intelectuale (Bildungsidee) și canonul educațional (Bildungskanon), prin investigarea relației dintre educație și cultură.

Termenul Bildung, precum reiese și din capitolul 1, se referă la formarea individuală, la acea formă spirituală prin care indivizii își aproprie cultura.

Canonul în sens larg înseamnă nu doar lista de texte sacre care se bucură de autoritate deplină în cadrul religiei, ci o selecție valorică dăinuitoare dintr-un întreg ce este alcătuit, de către instanțe autorizate, din șirul de idei, opere etc. În cazul Bildungskanon-ului nu Bildung (ideea educației, formării) este întregul, ci cultura. Relația dintre acești doi termeni – Bildung și cultură – este înțeleasă în termenii filosofiei platoniciene, adică Bildung reprezintă numeroșii indivizi, intelectuali făcând parte din sfera

[105] Manfred Fuhrmann (23.06.1925-12.01.2005) după studii profunde de filologie clasică, drept, filozofie și teologie a devenit profesor de filologie clasică la universitățile din Freiburg, Kiel, Konstanz, precum membru al Academiei Științifice din Heidelberg. Activitatea sa științifică se concentrează printre altele asupra temelor: ideea și tradiția educației europene, precum canonul educațional ca formator al identității europene. Opere printre altele: *Europas fremd gewordene Fundamente* (1995), *Der europäische Bildungskanon* (1999), *Bildung. Europas kulturelle Identität* (2002).

lucrurilor perceptibile, iar cultura este abstractul din sfera ideilor.[106] Bildung reflectă doar o parte a culturii, fapt ce arată și conținutul canonului educațional, al formării spirituale care este marcat puternic de trei momente culminante ale educației europene din epoci diferite – reforma carolingiană a educației din Evul Mediu; umanismul și Reforma, dintre care face parte neoumanismul și noile forme de învățământ apărute în urma ei. Aceste culmi ale istoriei educației europene pot fi considerate ca niște centre din care pornesc șiruri întregi de reacții, evenimente, idei, toate formând țesutul canonului educației.

Fuhrmann trece în revistă diferitele domenii ale tradiției culturale europene în care s-au realizat canoane, ale căror conținut servește ca bază pentru canonul educației, acestea fiind domeniile literaturii, filosofiei, istoriei, teatrului, muzicii, artelor plastice, matematicii și științelor naturii. El mai adaugă acestei liste canonul cunoștințelor lexicale și al cunoștințelor „conversației" (retoricii), precum călătoria în scop educațional.

Fuhrmann subliniază importanța pregătirii experienței de viață a tinerilor în forma transmiterii cunoștințelor practice și a educației morale, care permite aplicarea responsabilă a cunoștințelor practice în viața cotidiană.[107] Reflectând asupra schimbărilor contemporane ale conceptului de educație, el militează pentru reinstalarea unui canon educațional și pentru revenirea la valorile educației umaniste.

Dacă vom căuta valorile care stau la baza unei identități comune în spațiul învățământului superior european, le vom găsi în înseși ideea universității, pe baza funcțiilor acesteia. Precum

[106] Manfred Fuhrmann, *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Reclam, Stuttgart, 2002, pp. 34-39.
[107] Ibidem, pp. 215-216.

reiese din descrierea conceptului de universitate, din capitolul 1, și a diferitelor abordări filosofice prezentate în capitolul 2, funcțiile principale ale universității sunt: predarea, concentrându-se pe de o parte pe transmiterea cunoștințelor de specialitate, iar pe de altă parte pe o sensibilitate contextuală a practicii bazată pe rațiune și critică constructivă; cercetarea, servind dezvoltarea societății și a umanității pe baza unei autoreflecții morale; relația universității cu societatea, printr-o conștientizare a responsabilității politice, economice, culturale a științei.

Frans van Vught consideră universitățile europene până în secolul al XVIII-lea drept instituții europene care reflectă valorile libertății intelectuale și ale unei comunități academice fără granițe, și în acest sens, le consideră simboluri ale dimensiunii europene formulată prin prisma politicilor de educație superioară europene actuale.[108]

Problema centrală a specificului european, precum a conceptului de educație și în mod implicit și a dimensiunii europene a educației este pierderea echilibrului dintre elementele lor interne.

Ceea ce în cazul specificului european este o dezechilibrare a relațiilor reciproce dintre elementele tehnicii de producție, economiei, administrației, politicii și culturii spirituale cauzată de răspândirea modelului gândirii economice, care s-a infiltrat tot mai puternic în subsistemele politicii și a culturii spirituale, în cazul conceptului de educație întâlnim o dezechilibrare a relațiilor reciproce dintre procesele ei de bază – individualizare și socializare.

Teoria critică a lui Max Horkheimer și Theodor Adorno descrie acest dezechilibru, adoptând „materialismul filosofic, în

[108] Frans van Vught, „Universities and the European Dimension", în J. Enders, F. van Vught (ed.), Towards a cartography of higher education policy change, CHEPS, Twente, 2007, pp. 239-243.

care se oglindește autonomia pe care forțele economice au dobândit-o față de om, dependența tuturor grupurilor sociale de legile aparatului economic și reducerea materialismului la gânduri și aptitudini practice"[109].

Criticând rațiunea instrumentală în Dialektik der Aufklärung, Horkheimer și Adorno formulează teza că eșecul Iluminismului stă chiar în „rațiunea instrumentală" a gândirii sale. Scopul mai cuprinzător al Iluminismului este de a „elibera oamenii de frică și de a-i face stăpâni" prin rațiune, de a doborî imaginația prin cunoaștere. Astfel, accesul la lumea odinioară mitică este luminat de rațiune, este „dezvrăjită", omul încercând să stăpânească natura. Doar că natura nu este doar o materie primă, din ea face parte și natura umană care conferă baza realizării de sine a omului. Cel care neagă natura se expune riscului de a-și periclita propria sa existență.[110] Stăpânirea naturii cu ajutorul tehnicii moderne nu a schimbat doar relația omului față de mediul său natural, ci și caracterul relațiilor interumane. Autorii formulează teza că „omul plătește pentru creșterea puterii sale cu înstrăinare față de lucrurile stăpânite".[111]

Acest proces de înstrăinare este descris de Horkheimer și în „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft". El consideră că abstractizarea este unealta prin care logica este „divorțată" de masa lucrurilor, care astfel își pierd unicitatea și devin ușor de instrumentalizat. Aceasta este schema gândirii instrumentale pe care individul o înțelege (astăzi) ca rațiune care organizează perspectiva obiectivă asupra lumii.[112] Prin aplicarea uniformizării gândirii

---

[109] Andrei Marga, *Introducere în filosofia contemporană*, p. 228.

[110] Th. W. Adorno, „Dialektik der Aufklärung", în Gesammelte Schriften, Bd. 3, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997, pp. 19, 73.

[111] Idem, p. 25.

[112] Max Horkheimer, „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft", în Gesammelte Schriften, Band 6, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1991, p, 70.

asupra oamenilor se ajunge la posibilitatea manipulării acestora. Astfel stăpânirea științifică a lumii se întoarce împotriva subiecților care gândesc, iar oamenii în cadrul sistemului industrial, economic devin doar obiecte. În aceste condiții în locul omului capabil de autodeterminare (Mündigkeit, în sensul lui Kant) apare interesul politic și economic de a manipula conștiința oamenilor[113].

În urma degradării rațiunii emancipatoare care stă în slujba omenirii, la rațiunea instrumentală care este un instrument de calcule în favoarea scopurilor egoiste, devine vizibilă logica dialectică a Iluminismului, ajungând de la libertatea față de opresiune la opresiunea libertății și la perfecționarea tehnologică a tuturor structurilor de putere existente. Adineaori Iluminismul stăpânea miturile, pentru ca în prezent el însuși să devină un mit, mai exact ca rațiunea instrumentală să „vrăjească", să stăpânească societatea[114].

Dialectica Iluminismului este o teorie a unei civilizații în curs de prăbușire. Horkheimer și Adorno consideră fascismul, comunismul, industria culturală a societății capitaliste ca fiind exprimări ale aceleiași boli decadente a societății, care distruge sensul general al realității prin manipulare și distruge acțiunea creatoare al omului prin dezvoltarea industriei culturale, creând cultură de masă. Autorii au catalogat comportamentul maselor educate „tehnologic", care nu se opun despotismului și ideologiilor totalitare, prăbușirea civilizației umane.

Jürgen Habermas, trecând în revistă procesul de formare a modernității și a relației dintre sistemul social și lumea trăită a vieții, vorbește despre decuplarea acestora în modernitate, astfel încât lumea trăită a vieții și componentele sale (cunoștințe

[113] Ibidem, p. 44.
[114] *Dialektik der Aufklärung*, pp. 15-16.

culturale, legături normative și persoane) care constituiau altădată condițiile interne ale sistemului au devenit mediu al acestora. El consideră că raționalizarea lumii trăite a vieții a condus la fenomene sociale ambivalente. Pe de o parte, a permis formarea și consolidarea subsistemelor, devenind astfel separat de sistem, dar în același timp și dependent de acesta, pe de altă parte, sistemele devenite autonome au pătruns tot mai adânc în procesele lumii trăite a vieții. În consecință, orientarea morală în societate a devenit marginalizată, punând sub semnul întrebării integrarea socială a individului prin mijloace sistemice, deoarece Habermas susține că reproducerea componentelor lumii trăite a vieții (cunoștințe culturale, ordine normativă și persoane) nu se poate realiza doar prin mediile sistemului.

Habermas atrage atenția asupra unui pericol ivit în urma decuplării sistemului de lumea trăită a vieții, deoarece dacă conținutul cognitiv, normativ și estetic a culturilor de expertiză (precum știința, dreptul, arta) nu se leagă în aceeași măsură la cunoștințele lumii trăite a vieții, se va ajunge la o sărăcire culturală a practicii comunicative cotidiene.[115]

Raționalizarea lumii trăite a vieții se realizează pe baza unui model de selectare care într-o anumită fază a modernității era decisivă pentru dezvoltarea socială, doar că în prezent acest model de selectare trebuie corectat prin expunerea în sfera publică a criticii din cadrul științelor, artelor, dreptului, eticii etc.

Habermas susține că până ce acest model rămâne predominant, raționalizarea lumii trăite a vieții va fi depășită și mediatizarea lumii trăite a vieții va lua forma unei colonizări a acesteia.

Fenomenul dezechilibrării relațiilor reciproce ale elementelor specificului european este captat și de critica societății a lui

[115] Ibidem, pp. 451-452.

Richard Münch. El pornește de la ideea unei culturi a lumii devenite dominante în contextul globalizării, care aduce cu sine omogenizarea modelelor în general și consideră că, prin expansiunea gândirii economice, s-a ajuns la instaurarea unui fel de imperialism economic, care a intrat, printre alte domenii, și în cel al educației și științei.

Prin stăpânirea globală a științei, în sensul că dispunerea de cunoștințe devine un criteriu central al incluziunii sociale, se ajunge la folosirea termenilor de societate a cunoașterii, economie bazată pe cunoștințe. Münch definește societatea cunoașterii ca pe o societatea a cărei economie se bazează pe cunoștințe și în care cunoștințele devin o resursă economică. Prin urmare, raportul omului față de cunoaștere este cel față de un bun individual, iar investiția în cunoștințe devine o problemă antreprenorială a pieței cunoașterii dominată de concurență. În acest sens, cel mai mic întreprinzător este individul, care investește în educația sa cu scopul de a-l transforma în capital uman.

Într-un final dispare în contextul culturii globale și legitimitatea, efectivitatea legăturilor colective și de solidaritate tradiționale. Locul cunoștințelor dezvoltate în contexte particulare istorice este ocupat de cunoștințe științifice, iar în locul relațiilor tradiționale între individ și colectiv stă autonomia individuală și libertatea de a alege relaționarea cu o comunitate sau de a se desprinde de ea. Apartenența la o națiune sau la o comunitate nu mai este determinată de împărțirea șanselor de viață, ci de succesul individual pe piața muncii.

În aceste condiții, Münch susține că se schimbă atât înțelegerea sensului de educație cât și funcția ei în societate, funcție pe care o formulează ca „servirea producției capitalului uman aducătoare de profit este scopul și sensul noului capitalism educațional".

La rândul lui, Konrad Paul Liessmann critică societatea cunoașterii, demascând auto-iluzionarea acesteia în privința cunoașterii, confruntând imaginea sa ideală cu cea reală. Această critică se însumează în câteva teze răscolitoare, precum: societatea în care trăim nu este una a cunoașterii ci a dezinformării, care nu a înlocuit societatea industrială, ci în cadrul ei cunoașterea se industrializează într-un ritm razant. El consideră că în societatea cunoașterii, înseși cunoașterea nu are o valoare în sine, ea fiind definită doar ca un produs pe baza criteriilor externe precum așteptările, utilitatea și posibilitățile de valorificare. Astfel cunoașterea nu mai are de-a face nici cu adevărul nici cu educația, ea a devenit dintr-un moment integral al procesului de devenire umană un mijloc de luptă pentru piețe și șanse de viitor industriale. În contextul unei ideologii a concurenței globale, procesele de selecționare a cunoașterii se orientează însă după avantaje de concurență reale și imaginare.

În acest context putem relua întrebarea: Există o nevoie reală pentru conștientizarea și susținerea ei în mod organizat programatic sau ar fi doar o ideologie creată pentru a acoperi un gol de legitimare al proceselor de reformă educațională europene?

Indiferent de răspunsul dat, dacă dimensiunea europeană rămâne în continuare un obiectiv al programelor educaționale europene sau dacă există doar într-o formă latentă de dimensiune, ce provine din tradiția educațională europeană, important este o reevaluare a conceptului de educație, o reechilibrare a relației elementelor ei de bază.

Precum reiese și din rândurile de mai sus, cauzele degradării sensului conceptului de educație sunt multiple, printre ele se enumără pătrunderea și dominanța modelului de gândire economic în domeniul educației, degradarea valorii cunoașterii la un produs, întâietatea producției de capitalul uman față de formarea

omului întreg, diminuarea importanței moralității în societatea cunoașterii și implicit în procesul educațional.

Toate aceste cauze și efecte se înrădăcinează, precum a identificat și Nietzsche, în cultura intelectuală bazată pe raționalism la nivelul înțelegerii de sine a individului, deoarece educația reflectă gândirea omului despre sine.

În societatea cunoașterii, în care în urma colonizării lumii vieții trăite de către acțiunile sistemelor funcționaliste, chiar și individul este considerat o întreprindere care se orientează către maximizarea câștigului propriu investind în propria educație și uitând să fie om.

Unde sunt valorile morale ale educației umaniste, viața trăită în mod autentic și critica reflexivă care permite autodeterminarea omului?

Toate acestea rămân în voia libertății de alegere a individului, educația instituționalizată nu oferă în mod garantat aceste aspecte ale conceptului de educație.

Așteptările față de educație sunt ridicate și astăzi, creând și mai multe iluzii față de educație decât până acum, fapt ce se reflectă în conceptele educaționale care încearcă să soluționeze problemele societății. Folosind termenul lui Nietzsche, școlile de astăzi sunt „instituții de nevoi vitale", deoarece nevoile vieții împovărează școlile cu multiplele sarcini, precum înlocuitor de familii (care se destramă în societate), loc al comunicării emoționale, instituție de căutare de soluții la o gamă de probleme ale lumii adulților – cum ar fi poluarea mediului, războaiele, problema integrării emigranților, conflictele culturale.

Orbiți de aceste așteptări sensul procesului de formare a omului se reduce la cel desfășurat în cadrul educației instituționalizate, depășindu-se limitele educației instituționalizate. Aceasta nu poate găsi soluții pentru toate problemele societății.

Educația instituționalizată reprezintă doar o etapa din viața și din formarea omului, care poate să asigure un cadru pentru dezvoltarea individuală și cea socială. Omul de astăzi este disponibil să învețe de-a lungul întregii vieți, ca să se poată adapta la cerințele pieței muncii rapid schimbătoare, doar că – după cum spune Liessman – „acesta nu este nici măcar caricatura omului învățat schițat de W. von Humboldt în 'Teoria formării omului', deoarece îi lipsește puterea gândirii sintetizatoare".

Formarea omului este un proiect de viață al individului de a se autoeduca, folosind conceptele lui Humboldt și Nietzsche, formarea omului este pătrunderea persoanei noastre de conceptul de umanitate, redând sensul cel mai profund posibil al acestuia, umanitate înseamnând o autodepășire continuă.

# Concluzii

Prezenta lucrare și-a propus ca scop creionarea conceptului de dimensiune europeană a educației în contextul modernității și a procesului de europenizare ai cărui martori suntem cu toții.

Lucrarea caută răspunsuri la întrebările: Ce înțelegem prin dimensiunea europeană a educației? Există într-adevăr o nevoie reală pentru conștientizarea și susținerea ei în mod organizat programatic sau ar fi doar o ideologie creată pentru a acoperi un gol de legitimare al proceselor de reformă educațională europene?

Dimensiunea europeană se conturează prin prisma mai multor abordări.

Din punct de vedere al politicilor educaționale europene și al proceselor de reformă în derulare, ea poate fi înțeleasă ca o formă regională a internaționalizării educației, definită prin obiectivele sale referitoare la dezvoltarea mobilității, la cooperările științifice, la formarea identității și cetățeniei europene. Este de menționat că realizarea acestor obiective, deși vizează atât nivelul instituțional, cât și cel individual, s-a desfășurat mai ales la nivelul instituțional.

Din punct de vedere al științei educației și pedagogiei, dimensiunea europeană poate fi interpretată ca o reactualizare a conceptului cosmopolit al educației, înțeles astăzi pe plan ideatic ca un opus al naționalismului, iar pe planul manifestărilor ei ca un sinonim pentru multiculturalism, implicând ideea toleranței, acceptării diversității și a identității multiple. Prin ea localul devine trans-local, regionalul trans-regional, naționalul trans-național și global. Pedagogia a reacționat la acest proces în SUA, Canada cât și în Europa, începând din anii 1970, prin elaborarea unor noi

concepte educaționale precum educație pentru pace, educație interculturală, educație cetățenească și pentru democrație.

Din punctul de vedere al abordărilor filosofice, dimensiunea europeană se definește ca o oglindire a elementelor specificului cultural european în conceptul de educație.

Din punctul de vedere al abordării critice ale lui Richard Münch și Konrad Paul Liessmann, dimensiunea europeană poate fi considerată drept conceptul educațional transnațional al culturii globale. Acest sens însă implică sărăcirea conceptului de educație, reducerea ei de la de „formarea omului întreg" (Bildung) la formarea capitalului uman (Unbildung).

Cauzele degradării sensului conceptului de educație sunt multiple, printre ele enumerându-se pătrunderea și dominanța modelului de gândire economic în domeniul educației, degradarea valorii cunoașterii la un produs, întâietatea producției de capital uman față de formarea omului întreg, diminuarea importanței moralității în societatea cunoașterii și implicit în procesul educațional.

Problema centrală a specificului european – precum cea a conceptului de educație și în mod implicit și a dimensiunii europene a educației – este pierderea echilibrului în relația dintre elementele lor.

Ceea ce în cazul specificului european este o dezechilibrare a relațiilor reciproce dintre elementele tehnicii de producție, economiei, administrației, politicii și culturii spirituale, dezechilibrare cauzată de răspândirea modelului gândirii economice, care s-a infiltrat tot mai puternic în subsistemele politicii și ale culturii spirituale, în cazul conceptului de educație este o dezechilibrare a relațiilor reciproce dintre procesele ei de bază – individualizare și socializare.

Această problemă centrală se înrădăcinează, precum a identificat și Nietzsche, în cultura intelectuală bazată pe raționalism la nivelul înțelegerii de sine a individului, deoarece educația reflectă gândirea omului despre sine.

În societatea cunoașterii în care în urma colonizării lumii vieții trăite de către acțiunile sistemelor funcționaliste, chiar și individul este considerat o întreprindere care se orientează către maximizarea câștigului propriu investind în propria educație, individul uită să fie om.

Deschizând orizonturi noi, propunem o imagine a ceea ce ar putea să însemne dimensiunea europeană a educației. Dimensiunea europeană a educației trebuie ea însăși văzută ca un proces, a cărui realizare să nu fie doar un răspuns la problemele politico-culturale actuale ale Uniunii Europene, ci să devină un concept de bază al educației europene din viitor. Această viziune ne permite mișcarea conceptuală în timp și solicită gândirea unor strategii de realizare pe termen lung.

În acest sens, dimensiunea europeană a educației ar putea să însemne o reechilibrare a relațiilor dintre elementele conceptului de educație, redându-i sensul complet al conceptului de Bildung și incluzând o educație a valorilor morale și formarea mecanismelor de critică reflexivă a indivizilor, care conduc la autodeterminarea acestora.

Formarea individului în acest sens este un proiect de viață de a se autoeduca, un proces de transformare a ființei umane către autenticitatea ei. Profunzimea acestui proces nu trebuie redus și conceput ca o învățare de a lungul vieții care urmărește adaptarea individului la cerințele pieței muncii, ci înțeles în sensul vieții autentice (Nietzsche) sau izbutite (Habermas), care implică (în termenii lui Nietzsche) o auto-depășire continuă.

În această ordine de idei găsirea răspunsului la întrebarea *Quo vadis educatio? nu* este doar sarcina filosofilor, a politicienilor, a cadrelor didactice şi administrative al sistemului educaţional, ci a fiecărui individ în parte.

# Bibliografie


Adorno, Th. W., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970.

Adorno, Th. W., Theorie der Halbbildung, în Adorno, Soziologische Schriften I, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1972.

Adorno, Th. W., Dialektik der Aufklärung, în Gesammelte Schriften, Bd. 3, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997.

Adorno, Theodor W., Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2007.

Auswertiges Amt, Abteilung Globale Fragen: ABC der Vereinten Nationen, Berlin, 2003.

Bábosik, István, Neveléselmélet, Osiris, Budapest, 2004.

Barnett, Ronald, The idea of Higher Education, Open University Press, Buckingham, 1990.

Benner, D., Brüggen, F., „Bildsamkeit/Bildung" în Benner, D., Oelkers, J.(ed.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 2004.

Benner, Dietrich, Brüggen, Friedhelm, „Bildung - Theorie der Menschenbildung" în Mertens, G. Forst, U., Handbuch der Erziehungswissenschaft, vol. 1, Ferdinand Schöning Verlag, München, Wien, 2008.

Benner, Dietrich, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine Problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Juventa, München, 1995.

Bîrzea, Cezar: Arta și știința educației, Editura didactică și pedagogică, București, 1998.

Böhm, Wienfried, Wörterbuch der Pädagogik, Kröner Verlag, Stuttgart, 2000.

Cardinal Newman, John Henry, The Idea of a University, Blackwell, 2005.

Crawley,F., Smeyers, P., Standish, P. (ed.), Universities remembering Europe. Nations, Culture and Higher Education, Berghahn Books, New York, 2000.

Crépon, Marc, Penser L'Europe avec Patocka. Réflexions sur l'altérité, in Esprit, nr. 310, decembrie 2004.

Cucoș, Constantin, Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale, Polirom, 2001.

Dahrendorf, Ralf, Die Krisen der Demokratie. Ein Geschpräch, C.H. Beck Verlag, München, 2002.

Dahrendorf, Ralf, Europa und der Western. Alte und neue Identitäten, în Merkur, Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, Volumul 11, November 2003.

Davies, Norman: Európa története, Osiris, Budapest, 2001.

Dewey, John, Trei scrieri despre educație, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.

Dewey, John, Fundamente pentru o știință a educației, Editura didactică și pedagogică, București, 1992.

Dilthey, Wilhelm, A pedagógia története, în Csejtei, D., Dékány, A., Simon, F. (ed.): Ész, élet, egzisztencia. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét, Társadalomtudományi kör, Szeged, 1990.

Dilthey, Wilhelm, Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, în Beutler, K., Horster D. (ed.): Pädagogik und Ethik, Philipp Reclam, Stuttgart, 2005.

Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., Wigger, L. (ed.), Einführung in die Theorie der Bildung, WBG, Darmstadt, 2006.

Drewek, Peter, Geschichte der Schule, în Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (ed.): Einführung in der Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit, Opladen, Münster, 1997.

Ellwein, Thomas, Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zum Gegenwart, Fourier, Wiesbaden, 1997.

Fichte, J. G., Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe, în Müller, E. (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990.

Fichte, J.G., Reden an die deutsche Nation, în Schuffenhauer, Werner (ed.), Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach, Volk und Wissen Volkeigener Verlag, Berlin, 1984.

Fuhrmann, Manfred, Bildung. Europas kulturelle Identität, Reclam, Stuttgart, 2002.

Fuhrmann, Manfred, Der europäische Bildungskanon, Reclam, Stuttgart, 1999.

Giegel, Hans Joachim, System und Krise. Kritik der Luhmannschen Gesellschaftstheorie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1975.

Habermas, Jürgen, Eine Art Schadensabwicklung. Kleine politische Schriften VI, Suhrkamp Verlag, 1987.

Habermas, Jürgen, Protestbewegung und Hochschulreform, Suhrkamp Verlag, 1970.

Habermas, Jürgen, Das chronische Leiden der Hochschulreform, în Habermas, J, Protestbewegung und Hochschulreform, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970.

Habermas, Jürgen, Diskutieren - was sonst?, în Habermas, J, Protestbewegung und Hochschulreform, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970.

Habermas, Jürgen, Aus Katastrophen lernen? Ein zeitdiagnostischer Rückblick auf das kurze 20. Jahrhundert, in Habermas, J. Die postnationale Konstellation, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998.

Habermas, Jürgen, Die postnationale Konstellation, în Habermas, J., Die postnationale Konstellation, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998.

Habermas, Jürgen, Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1973.

Habermas, Jürgen, Ratzinger, Joseph, Dialectica secularizării. Despre rațiune și religie, Editura Biblioteca Apostrof, Cluj-Napoca, 2005.

Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, vol. 1, 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981.

Habermas, Jürgen, Universität in der Demokratie – Demokratisierung der Universität, în Habermas, J., Protestbewegung und Hochschulreform, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970.

Habermas, Jürgen: Die Idee der Universität- Lernprozesse, în Habermas, J, Protestbewegung und Hochschulreform, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970.

Halász, Gábor: Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája, p. 3. (http://www.oki.hu/halasz/letoltheto_tanulmanyok.html, 01.08.2007)

Hastedt, Heiner, „Universität zwischen Wahrheit und Nützlichkeit" în Deutsche Zeitung für Philosophie, nr. 53, 2005.

Hegel, G. F. W., Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten in Müller, E. (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990.

Heidegger, Martin, Die Selbstbehauptung der deutschen Universität, în Csejtei, D., Dékány, A. (ed.), Ész, Élet, Egzisztencia. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét, vol.1, Társadalomtudományi kör, Szeged, 1990.

Heitger, Marian, Systematische Pädagogik. Wozu?, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 2003.

Horkheimer, Max, Begriff der Bildung, în Gesammelte Schriften, vol. 8, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1985.

Horkheimer, Max, Zum Begriff der Philosophie, în Gesammelte Schriften, vol 6, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1991.

Horkheimer, Max, Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, în Gesammelte Schriften, vol. 6, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1991.

Horkheimer, Max, Vernunft und Selbsterhaltung, în Gesammelte Schriften, vol 5, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1997.

Humboldt, W. von., Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, în Müller, E. (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990.

Humboldt, W. von, Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. Juli 1809, în Müller, E. (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990.

Humboldt, W. von, Theorie der Bildung des Menschen, în Humboldt, W. von, Gesammelte Schriften, Behrs Verlag, Berlin, 1903.

Jaspers, Karl, Erneuerung der Universität. Reden und Schriften, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg, 1986.

Kaesler, Dirk (ed.), Klassiker der Soziologie. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu, vol. 2, C. H. Beck Verlag, München, 2000.

Kaesler, Dirk, Vogt, Ludgera (ed.), Hauptwerke der Soziologie, Kröner Verlag, Stuttgart, 2000.

Kant, Immanuel, Beantwortung dre Frage: Was ist Aufklärung?, în Bahr, Ehrhard (ed.), Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Reklam Verlag, Stuttgart, 2006.

Kant, Immanuel, Über Pädagogik, în Kant.I (editat de Weischedel Wilhelm), Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, vol 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1993.

Kant, Immanuel, Streit der Fakultäten, în Kant. I (editat de Weischedel Wilhelm), Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, vol 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1993.

Kneer, Georg, Nassehi, Armin, Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung, Wilhelm Fink Verlag, München, 1997.

Koller, H. Ch., Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2004.

Kron, Friedrich, W, Grundwissen Pädagogik, E. Reinhardt Verlag, München, 2009.

Liessmann, Konrad Paul, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Piper, München, Zürich, 2009.

Linsenmann, Ingo, Bildungspolitik, în Weidenfeld/Wessels: Europa von A bis Z, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2002.

Löwith, Karl, Von Hegel zu Nietzsche, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1981.

Luhmann, Niklas, Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen, în Universität als Milieu, Cordula Haux Verlag, 1992.

Luhmann, Niklas, Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten, în Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, ediția a patra, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009.

Luhmann, Niklas, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2002.

Luhmann, Niklas, Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem, în Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, ediția a patra, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009.

Luhmann, Niklas, Gesellschaftsstrukturelle Bedingungen und Folgeprobleme des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts, în Soziologische Aufklärung,, vol.4, Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Luhmann, Niklas, Universität als Milieu, Cordula Haux Verlag, 1992.

Marga Andrei, Bildung und Modernisierung, University Press, Cluj Napoca, 2005.

Marga, Andrei, Vom Relativismus zu den festen Werten, în Bildung und Modernisierung, University Press, Cluj, 2005.

Marga, Andrei, Filosofia lui Habermas, Editura Polirom, Iași, 2006.

Marga, Andrei, Filosofia unificării europene, Efes; Cluj-Napoca,2003.

Marga, Andrei, Introducere în filosofia contemporană, Editura Polirom, Iași, 2002.

Marga, Andrei, University reform today, Cluj University Press, 2005.

Marga, Andrei, The University of the 21st Century. Challenges, Conferință AUDEM, Cluj-Napoca, 2007.

Marga, Andrei, The Cultural Legitimacy of the European University, University Press, Cluj-Napoca, 2006.

Mendelssohn, Moses, Über die Frage: was heisst aufklären?, în Bahr, Erhard (ed.), Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Philipp Reclam, Stuttgart, 2006.

Mészáros, I. – Németh, A. – Pukánszky, B., Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe, Osiris, Budapest, 2005.

Morkel, Arnd, Die Universität muss sich wehren, Primus Verlag, Darmstadt, 2000.

Müller, A. Reiner, Ur-Universitäten, în Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule, Callway, München, 1990.

Münch, Richard, Globale Eliten, lokale Autoritäten, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2009.

Munzel, G. Felicitas, Kant, Hegel and the rise of Pedagogical Science, în Curren, Randall (ed.), A companion to the Philosophy of Education, Blackwell, Oxford, Melbourne, Berlin, 2003.

Nieser, Bruno, Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1992.

Nietzsche Friedrich, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, Quelle Meyer Verlag, Heidelberg, 1964.

Nietzsche, Freidrich, „Considerații inactuale I. David Strauss mărturisitorul și scriitorul", în Nietzsche, Fr., Opere complete, vol II, Editura Hestia, Timișoara, 1998.

Nietzsche, Friedrich, „Considerații inactuale I. Schopenhauer educator „, în Nietzsche, Fr., Opere complete, vol II, Editura Hestia, Timișoara, 1998.

Nietzsche, Friedrich, Also Sprach Zarathustra, Kritische Studienausgabe, vol. 4, Deutsche Taschenbuch Verlag, München, 1999.

Nietzsche, Friedrich, Dincolo de Bine și de Rău, Editura Teora, București, 1998.

Nietzsche, Friedrich, Ecce Homo, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1999.

Nietzsche, Friedrich, Nașterea tragediei, Editura Meridiane, București, 1978.

Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, în Beutler, K., Horster D. (ed.): Pädagogik und Ethik, Philipp Reclam, Stuttgart, 2005.

Ott, Konrad, Jürgen Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns, în Erhart, W., Jaumann, H. (ed.), Jahrhundertbücher. Große Theorien von Freud bis Luhmann, C. H. Beck Verlag, München, 2000.

Parsons, Talcott, Platt, Gerald M., The American University, Harvard University Press, Cambridge, 1973.

Pecican, Ovidiu, Europa – o idee în mers, Editura Limes, Cluj-Napoca, 1999.

Pokol, Béla, A professzionális intézményrendszerek elmélete, Felsőoktatási Koordonációs Iroda, Budapest, 1991.

Prange, Klaus, Schlüsselwerke der Pädagogik, Kolhammer Verlag, Stuttgart, 2003.

Raithel, Jürgen, Dollinger, Bernd, Hörmann, Georg (ed.), Einführung Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009.

Raithel, Jürgen, Dollinger, Bernd, Hörmann, Georg, Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, ed. 3, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 2009.

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, Ernst Klett, Stuttgart, 1967.

Redl, Károly, „A fakultások vitájának előtörténetéhez" in Tóth, T. (ed.): Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok, Professzorok Háza, Budapesta, 2001.

Riedel, Manfred, „Herkunft und Zukunft Europas" în Studia UBB, Philosophia, 1, 1991.

Ritter, Joachim (ed.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Schwabe & Co Verlag, Stuttgart, Basel, 1971.

Rosen, Zvi, Max Horkheimer, C.H. Beck Verlag, München, 1995.

Rüegg, Walter (ed.): Geschichte der Universität in Europa, vol. 3, C.H. Beck, München, 2004.

Salamun, Kurt (ed.), Philosophie, Erziehung, Universität, Peter Lang Verlag, Berlin, 1995.

Sanders, Olaf (ed.), Kulturelle und Gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive, Transcript Verlag, Bielefeld, 2002.

Sandkühler, Hans Jörg (ed.), Handbuch deutscher Idealismus, J. F. Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar, 2005.

Schacht, Richard, „A Neatzschean education: Zarathustra as educator"in Oksenberg Rorty, Amelie (ed.), Philosophers on Education, Routledge, London, 2001.

Schäfer, Alfred, Einführung in die Erziehungsphilosophie, Beltz Verlag, Weinheim, 2005.

Schäfer, A., Masschelein, J., Ruhloff, J. (ed.), Erziehungsphilosophie im Umbruch, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 2000.

Schelsky, Helmut, Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1963.

Schleiermacher, F. D. E., Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn nebst einem Anhang über eine neu zu erreichende, în Müller, E. (ed.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reklam, Leipzig, 1990.

Schuffenhauer, Werner (ed.), Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach, Volk und Wissen Volkeigener Verlag, Berlin, 1984.

Schwenke, Olaf, „Europa fördert Kultur" în Aus Politik und Zeitgeschichte, 49, 2004.

Schwenke, Olaf, Der Traum von Europa: Die Verwirklichung der Kulturidee, în Fikentscher, Rüdiger (ed.), Kultur in Europa, Einheit und Vielfalt, Mitteldeutscher Verlag GmbH, Halle, 2005.

Shore, Chris, Inventing Homo Europeus, The cultural politics of European Integration, în Niedermüller, Peter, Stoklund, Bjarne (ed.), Europe, Cultural Construction and Reality, Museum Tusculanum Press, University of Copenhagen, 2001.

Teichler, Ulrich, Die Internationalisierung der Hochschulen, Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2007.

Tenorth, H. E. (ed.), Klassiker der Pädagogik, C. H. Beck, München, 2003.

Tóth, Tamás, A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig, în Tóth, T. (ed.), Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok, Professzorok Háza, Budapesta, 2001.

Tóth, Tamás, Az európai egyetemek és a modern filozófiák, în Tóth, T. (ed.), Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok, Professzorok Háza, Budapesta, 2001.

Turner, David, Theory of Education, Continuum, London, 2004.

Van Vught, Frans, Universities and the European Dimension, în Enders, J., van Vught, F. (ed.), Towards a cartography of higher education policy change, CHEPS, Twente, 2007.

Wallisch-Langlotz, Ute, Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung, Herbert Utz Verlag, München, 2000.

Wiggershaus, Rolf, Theodor W. Adorno, C.H.Beck, München, 1998.

Winkel, R. (ed.), Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zu Gegenwart, Pädagogischer Verlag, Düsseldorf, 1988.

Y Gasset, Ortega, „Az egyetem küldetése" in Csejtei, D., Dékány, A., Simon, F. (ed.), Ész, élet, egzisztencia, Társadalomtudományi Kör, Szeged, 1990.

Zmas, Aristotelis (2002): Europäische Bildungspolitik: Grenzen und Möglichkeiten unter dem Kriterium der regulativen Idee der Bildung, Eitorf, Bonn.

Comisia Europeană: Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy, 20.04. 2005.

Council of Europe: 50th Anniversary of the European Cultural Convention, 1954–2004. (http://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Origines_en.asp, 29.09.2007.)

Council of Europe: Forty years of European Cultural Co-operation, under the supervision of Etienne Grosjean, (http://www.coe.int/t/e/cultural_co%2Doperation/commun/40cceng.asp#P94_21503, 29.09.2007)

Magna Charta Universitatum, (http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf, 29.09.2007.)

Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf, 01.08.2007)

The Bologna Declaration of 19 June1999. Joint declaration of the European Ministers of Education (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf, 01.08.2007)

The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. (www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf, 01.08.2007 )

Towards the European Higher Education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on March 19th 2001. (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF, 01.08.2007)

Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London Communiqué on 18 May 2007.

Comunicatul din Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009 (http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf, 02.07.2014)

Declarația de la Budapesta-Viena, 2010, (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, 02.07.2014)

Comunicatul din Bucureşti, 2012, (http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf, 02.07.2014)

www.coe.int/T/E/cultural_co-operation/education

www.hu-berlin.de/ueberblick/geschichte/hubdt_html

www.ibe.unesco.org

www.oecd.org